

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**EL USO DEL PORTAFOLIO VIRTUAL EN LA AUTORREGULACIÓN
ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DEL CURSO DE INVESTIGACIÓN
ACADÉMICA EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA**

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAGÍSTER EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

AUTOR

DIEGO ENZO CORTA TAPIA

ASESORA

MARIA ISABEL LA ROSA CORMACK DE PAVLETICH

Julio, 2019

Resumen ejecutivo

La presente investigación se titula “El uso del portafolio virtual en la autorregulación académica en estudiantes del curso de investigación académica en EEGLL”. Para su preparación, se desarrolló un análisis del contexto universitario de la PUCP y una revisión bibliográfica sobre la autorregulación académica y el uso de portafolios en la enseñanza, notándose que, si bien la autorregulación académica es uno de los principales predictores del éxito universitario, esta no siempre es tomada en cuenta en los planes de estudio o en la planificación de las clases por parte de los docentes. Asimismo, el presente documento se alinea al actual modelo educativo PUCP y al desarrollo de la competencia genérica de aprendizaje autónomo. Para esto, se elaboró una estrategia para el uso del portafolio virtual basada en el Modelo Trifásico de la Autorregulación Académica propuesto por Barry Zimmerman dentro de un curso de investigación académica en Estudios Generales Letras (EEGLL).

El problema priorizado, una vez realizada la revisión bibliográfica y una evaluación de las estrategias de autorregulación académica en un pequeño grupo de estudiantes del curso de investigación académica, es que muchos estudiantes no logran desarrollar la autorregulación académica debido a que los docentes no lo propician activamente en el desarrollo de sus clases, sino que se espera que esta habilidad se desarrolle naturalmente durante el transcurso de su vida universitaria. Es por esto, que se planteó la siguiente pregunta: ¿Cuál es el efecto del uso del portafolio virtual en el desarrollo de la autorregulación académica en estudiantes de un curso de investigación académica en una universidad privada de Lima? Asimismo, el objetivo general es: Determinar el efecto del uso del portafolio virtual en el desarrollo de la autorregulación académica en estudiantes de un curso de investigación académica en una universidad privada de Lima.

Debido a que el tema de la presente investigación es el efecto del portafolio académico en la autorregulación académica se consideró que el método más adecuado es el cuasiexperimental, el cual se define como un diseño donde se busca establecer una relación de causalidad entre una variable independiente y otra dependiente, y es usualmente utilizado en la investigación educativa; sin embargo, no cuenta con todos los criterios de un experimento verdadero (Kerlinger y Lee, 2002) debido a que no se ha realizado un muestreo aleatorio para la presente

investigación. La población de estudio fueron 33 estudiantes del curso de Investigación Académica divididos en dos grupos (17 en el grupo experimental y 16 en el grupo control). Para la medición de la autorregulación del aprendizaje, se utilizó el Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje, elaborado por Hernández y Camargo en el año 2016; este instrumento consta de 4 factores: hábitos inadecuados de regulación, búsqueda de información, organización del entorno y organización de la tarea. Asimismo, se realizaron 4 entrevistas para conocer las experiencias de los estudiantes con el uso del portafolio.

Al realizar el análisis intersujetos no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos. Posterior a esto, se dividió al grupo experimental en cuartiles en función del Puntaje Estandarizado del Rendimiento y se realizó un análisis intrasujeto, encontrándose que, en el grupo de estudiantes con menor puntaje, hubo diferencias significativas en la escala de Hábitos de regulación inadecuados. Asimismo, se determinó el tamaño del efecto a través de la D de Cohen, encontrándose un efecto grande ($d=3.39$). En cuanto al análisis cualitativo, se analizaron 4 entrevistas realizadas a estudiantes del curso de Investigación Académica con el objetivo de conocer su experiencia durante el uso del portafolio virtual. En función de los datos se estableció un libro de códigos para la elaboración de esta sección de los resultados. Se encontró que los estudiantes valoraron altamente el portafolio como una herramienta de organización y reflexión sobre su propia conducta académica.

Se concluye que el portafolio virtual tuvo un efecto significativo en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes con los Puntajes Estandarizados del Rendimiento más bajos del curso de investigación. Asimismo, los estudiantes entrevistados valoraron altamente el uso del portafolio, el desarrollo de estrategias de planteamiento de objetivos y el *feedback* del docente.

Agradecimientos

Me gustaría agradecer a todas las personas que aportaron al desarrollo de esta tesis de maestría. Su invaluable apoyo ha sido mucho mayor que el expresado en estas breves líneas.

En primer lugar, me gustaría agradecer a la Ps. Yngrid Mariana Ruiton Rivera quien fue la persona que me animó a estudiar esta maestría en la PUCP. Su infinita paciencia y cariño fueron necesarias para afrontar el reto de terminar esta tesis.

En segundo lugar, quisiera agradecer a todos mis compañeros y profesores de la Maestría en Docencia Universitaria. En especial al Dr. Julio del Valle, cuyas clases fueron el catalizador de mi interés, cuidado y cariño por la docencia universitaria.

Asimismo, extendo mis agradecimientos a mi asesora, la Mg. María Isabel La Rosa Cormack, cuyos comentarios e indicaciones fueron sumamente valiosos para el desarrollo de esta tesis. Sin su invaluable apoyo aún me encontraría en la primera página.

Agradezco también a los miembros del Instituto de Docencia Universitaria y a todos los docentes quienes me han permitido acompañarlos como jefe de práctica: Alex Dávila, Charlie Iberico, Ana María Young, Gloria Gutierrez y Maria Paula Acha. Sin ustedes, nunca hubiera conocido ni querido esta universidad.

También agradezco a mis abuelos “Nona” y “Chacho” y a mis hermanos Christian y Adrián. Siempre han creído en mí, incluso cuando yo no lo hacía. Asimismo, agradezco a Eiffel y Eli quienes tienen un lugar especial en mi corazón.

Finalmente, agradezco a todos mis estudiantes. Sus preguntas, comentarios y motivación por aprender son una fuente de mejora y reflexión invaluable para mí.

Dedicatoria

Por mis abuelos, hermanos e YR.

**Para todos aquellos docentes que
buscan mejorar su práctica pedagógica**



ÍNDICE

Introducción.....	1
Capítulo 1. Análisis y reflexión de la práctica docente.....	4
1.1 Revisión de la literatura académica y antecedentes sobre el objeto de estudio.....	4
1.1.1 Autorregulación académica.....	4
1.1.1.1 Fase de planificación.....	5
1.1.1.2 Fase de desempeño.....	6
1.1.1.3 Fase de autorreflexión.....	7
1.1.2 Metacognición y autorregulación académica.....	8
1.1.3 Aprendizaje autónomo y autorregulación académica.....	9
1.1.4 Uso de portafolios virtuales.....	9
1.2 Análisis del contexto donde se desarrolla la investigación.....	13
1.2.1 Contexto universitario.....	13
1.2.2 Reflexión sobre la docencia universitaria previa al desarrollo de la innovación	17
1.3 Planteamiento del problema.....	19
Capítulo 2. Proyecto de innovación en la docencia universitaria.....	21
2.1 Innovación en la docencia universitaria.....	21
2.2 Resumen del proyecto de innovación.....	22
2.3 Justificación de la importancia del proyecto de innovación.....	23
2.4 Objetivos del proyecto de investigación.....	24
2.5 Descripción del proyecto de innovación.....	24
2.5.1 Fase de diseño del proyecto.....	29
2.5.2 Fase de aplicación del proyecto.....	31

2.5.3 Fase de monitoreo y evaluación del proyecto.....	33
Capítulo 3. Diseño metodológico.....	35
3.1 Pregunta de investigación y objetivos.....	35
3.2 Hipótesis.....	35
3.3 Diseño de investigación.....	35
3.4 Variables de estudio.....	36
3.5 Participantes.....	36
3.6 Medición y técnicas de recolección de información.....	37
3.7 Procedimiento.....	41
3.8 Análisis de datos e información.....	42
Capítulo 4. Análisis de resultados.....	44
4.1 Resultados cuantitativos.....	44
4.2 Resultados cualitativos.....	55
4.3 Discusión de los resultados.....	60
Capítulo 5. Buenas prácticas para la mejora de la docencia universitaria....	65
5.1 Conclusiones.....	65
5.2 Reflexiones finales sobre el uso del portafolio, la autorregulación y la docencia universitaria.....	67
Referencias bibliográficas.....	74
Apéndices	

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objetivo propiciar la autorregulación académica a través del uso del portafolio virtual en un grupo de estudiantes del curso de Investigación Académica en una universidad privada de Lima. La autorregulación es una variable que se ha vinculado con mayores niveles de motivación, autonomía y éxito académico (Gonzales-Moreno, 2017). A pesar de esto, muchos docentes no establecen las condiciones para que los estudiantes desarrollen habilidades de autorregulación o se considera que las desarrollarán por su cuenta en el transcurso de su vida universitaria. Asimismo, se realizó un análisis del contexto educativo de la universidad en que se aplicará la investigación, llegando a la conclusión de que tanto su modelo educativo como el plan de estudios de Estudios Generales Letras (facultad donde se llevará a cabo la investigación) buscan propiciar habilidades de autorregulación en sus estudiantes, lo que les permita no solo el éxito académico, sino también un aprendizaje a lo largo de la vida. Es en este contexto donde se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el efecto del uso del portafolio virtual en el desarrollo de la autorregulación académica en estudiantes de un curso de investigación académica en una universidad privada de Lima?

Para una mayor comprensión de esta variable se realizó una revisión teórica que dio sustento al uso del portafolio. La autorregulación es definida como la puesta en marcha y mantenimiento de cogniciones, emociones y conductas de manera autónoma dirigidas al logro de una meta académica (Cleary, Callan y Zimmerman, 2012). Si bien hay muchos autores que brindan explicaciones sobre cómo se da la autorregulación en ambientes académicos, todos concuerdan en que es un proceso cíclico donde el estudiante dirige de manera intencional sus cogniciones, conductas y emociones hacia logros académicos (Zimmerman, 2011). Para motivos de la presente investigación, el autor ha optado por utilizar el Modelo Trifásico de Barry Zimmerman, debido a su aplicabilidad en ambientes académicos. Zimmerman (1998) menciona que la autorregulación se compone de tres fases: (a) la planificación, donde el estudiante se plantea metas y planifica sus conductas para el logro de las mismas, (b) desempeño, en la cual el estudiante aplica de manera consciente estrategias cognitivas, monitorea sus resultados y establece mejoras para la aplicación de estas estrategias, y finalmente, (c) la autorreflexión, donde el

estudiante valora los logros obtenidos y establece mejoras para futuras actividades de planificación, demostrando así, la naturaleza cíclica de la autorregulación. Por otro lado, el portafolio es descrito por Gülbahar y Tinmaz (citados por Yastibas y Yastibas, 2015) como una herramienta donde se registran los productos de aprendizaje de los estudiantes, junto con una reflexión sobre los mismos con el objetivo de poder visualizar sus avances y mejoras. Esta herramienta ha sido utilizada para fomentar la reflexión en estudiantes universitarios y existe una amplia bibliografía que avala el uso del portafolio para el desarrollo de la autorregulación académica (Sliogeriene, 2016; Alexiou y Paraskeva, 2010; Greenwood, 2010; Jenson, 2010). Asimismo, cabe mencionar que se ha optado por utilizar un portafolio virtual, debido a que ofrece ventajas en cuanto a la accesibilidad, los tipos de evidencias que se pueden subir y la facilidad para compartirlo con otros (Van Wesel y Prop, 2008).

El objetivo principal de esta investigación es determinar los efectos del portafolio virtual en el desarrollo de habilidades de autorregulación académica en estudiantes universitarios. Asimismo, se busca conocer las experiencias de los estudiantes al utilizar este portafolio en el curso de Investigación Académica. Para esto, el presente documento se ha organizado en tres capítulos.

En el primero, se busca brindar el marco conceptual que da sustento a la investigación. Para esto, se brinda una definición del concepto de autorregulación académica y un acercamiento al Modelo Trifásico de Barry Zimmerman que se utilizó para plantear las actividades a desarrollar en el portafolio. Asimismo, se buscará diferenciar la autorregulación de otros conceptos similares como el aprendizaje autónomo y la metacognición. A continuación, se describe la herramienta del portafolio y se citan estudios donde se ha utilizado para propiciar la autorregulación académica. Una vez hecho esto, se describe el contexto universitario en que se aplicará el portafolio, junto con la reflexión que llevó a trabajar con la autorregulación académica en educación superior.

En el segundo capítulo, se presenta una descripción detallada del proyecto innovación sobre el cual se está desarrollando la presente investigación. Con este objetivo, se brinda un alcance sobre a lo que el autor se refiere con innovación para posteriormente describir tanto el diseño como la implementación de la propuesta

innovadora. Cabe mencionar que las distintas actividades a desarrollar en el portafolio se han basado en el Modelo Trifásico de Barry Zimmerman.

En el tercer capítulo, se presenta la metodología de estudio. Se brinda una descripción de las variables dependiente e independiente, así como de la población de estudio y el procedimiento. Asimismo, se especifican los instrumentos de medición a utilizar en la investigación: el Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje (Hernández y Camargo, 2017), junto con una guía de entrevista semiestructurada. Ambos instrumentos serán utilizados para corroborar el logro de los objetivos de investigación.

El cuarto capítulo se centrará en el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos junto con su discusión con la bibliografía disponible. Asimismo, en esta sección se describirán las limitaciones que se han presentado en el estudio, tanto al nivel de diseño (control de variables extrañas) como de instrumento.

Finalmente, en el capítulo 5 se presentan las conclusiones del estudio junto con una reflexión sobre como la investigación ha propiciado no solo el aprendizaje de los estudiantes, sino también la reflexión sobre la propia práctica docente. Finalmente, se ofrecen recomendaciones en dos niveles: en primer lugar, se brindan recomendaciones para el desarrollo de futuras investigaciones sobre autorregulación académica usando portafolios en el contexto nacional y, en segundo lugar, recomendaciones para docentes y jefes de departamentos académicos que busquen propiciar la autorregulación académica en sus estudiantes.

El presente trabajo de investigación ha permitido desarrollar habilidades de autorregulación académica en un grupo de estudios universitarios, así como brindar lineamientos para futuras investigaciones. Sin embargo, se han presentado algunas limitaciones en cuanto al control de variables extrañas por lo que se sugiere tener cuidado al momento de interpretar los resultados.

CAPÍTULO 1. ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

En este primer capítulo, se brindará una mirada al marco conceptual que da sustento a la presente investigación, para posteriormente describir el contexto académico y el proceso de reflexión que llevaron a la aplicación del portafolio virtual para el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje. Finalmente, se realizará el planteamiento del problema, concluyendo con la pregunta de investigación.

1.1. REVISIÓN DE LA LITERATURA ACADÉMICA Y ANTECEDENTES SOBRE EL OBJETO DE ESTUDIO

En este primer subcapítulo, se definirá la autorregulación del aprendizaje y se le distinguirá de otros términos similares como metacognición y aprendizaje autónomo. Asimismo, se presentarán las fases de la autorregulación junto con los sub-procesos que las componen. Cabe mencionar que una buena parte de la revisión bibliográfica que se presentará en esta sección se basa en el modelo de la autorregulación académica de Barry Zimmerman, una de las figuras más importantes en esta línea de investigación. Posteriormente, se brindará una definición sobre el portafolio académico, sus tipos y su relación con la autorregulación académica.

1.1.1 Autorregulación académica

La autorregulación académica es un tema que ha sido ampliamente estudiado y se ha encontrado que está relacionada a mayores niveles de motivación, autoeficacia, autonomía y mejores resultados académicos (DiFrancesca, Nietfeld y Cao, 2016; Boekaerts y Corno; Cazan; Swanberg y Oyvind; Torrano, Fuentes y Soria, citados por Gonzales-Moreno, 2017), de ahí que sea importante que los docentes busquen propiciarla durante el desarrollo de sus asignaturas.

La autorregulación es definida como el proceso donde los estudiantes activan y mantienen cogniciones y conductas orientadas al logro de objetivos de aprendizaje (Zimmerman, citado por Rincón, Sanabria y López, 2015; Cleary, Callan y Zimmerman, 2012). Si bien existen múltiples definiciones de autorregulación académica, todas implican el uso intencional, por parte de los

estudiantes, de estrategias, procesos y respuestas específicas para mejorar su desempeño académico, así como de una consciencia de la eficacia de las mismas en su propio aprendizaje (Zimmerman, 2011). Otro aspecto de la autorregulación académica es que asume un rol autónomo del estudiante en el inicio, mantenimiento y regulación de prácticas específicas de aprendizaje (Zimmerman, 2011), por lo que factores como la motivación (Torrano y Gonzales, 2004), consciencia de la utilidad de estas prácticas en el aprendizaje (Ghatala, Levin, Pressley y Ludico, 1985) y la autoeficacia percibida (Schunk, Hanson y Cox, 1987) juegan un rol importante en la autorregulación académica. Cabe mencionar que la autorregulación académica no es una habilidad mental o académica, sino más bien un proceso consciente donde el estudiante toma el control de su propio aprendizaje tanto dentro como fuera del aula a través del despliegue de conductas y cogniciones orientadas a una meta académica (Zimmerman, 1998). Por su parte, Pintrich y De Groot (1999) mencionan que la autorregulación académica implica tanto las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan los estudiantes en sus labores académicas, así como su persistencia y esfuerzo en ellas.

En esta misma línea, la autorregulación no sólo implica el monitoreo y manejo de los propios procesos cognitivos, sino también de las emociones, motivación, conducta y contexto relacionados al aprendizaje (Gonzales-Moreno, 2017). Este status consciente y dependiente del contexto implica que la autorregulación es un proceso que requiere una autoevaluación constante. Dentro de este marco, Zimmerman (1998) plantea un modelo cíclico de la regulación académica el cual servirá como sustento para el presente trabajo. Este modelo está compuesto de tres fases: (a) planificación, (b) desempeño y (c) autoreflexión. A continuación, se desarrolla cada una de las fases:

1.1.1.1 Fase de planificación.

Implica procesos que se dan antes de una situación de aprendizaje y tiene como fin probabilizar el éxito de la actividad (Díaz-Barriga y Hernandez, 2010). Según González-Pumariega, Núñez, González y Valle (2002) podemos encontrar dos procesos: el proceso de fijación de metas y el proceso de planificación. La fijación de metas es el punto de referencia para las siguientes acciones y tendrá un efecto directo en la realización de las actividades académicas de los estudiantes,

pues como mencionan Seijts, Latham, Tasa y Latham (2004), los tipos de metas que se planteen las personas tendrán efectos diferentes en su desempeño. De esta forma, metas específicas y desafiantes conllevan mejores resultados que metas imprecisas. Asimismo, para una fijación de metas efectiva es necesario que los docentes hagan explícitos los criterios de evaluación y que estos sean comprendidos por los estudiantes (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). Una vez se han establecido estas metas, se debe elaborar un plan para lograrlas. Es en este proceso de planificación donde el estudiante decide la dirección hacia la que irá, se fija un cronograma, considera los recursos necesarios para realizarlo y la elección de las estrategias más adecuadas para lograr las metas que se persiguen. Zimmerman (citado por Panadero y Alonso-Tapia, 2014) menciona que este proceso es de suma importancia, ya que predice el éxito que se tendrá en la tarea académica y, además, existe una relación directa entre el tiempo de planificación y los resultados conseguidos (a mayor tiempo de planificación, mejores resultados).

1.1.1.2 Fase de desempeño.

En esta etapa se incluyen dos subprocesos: autocontrol y auto-observación. El primer subproceso (autocontrol) hace alusión al mantenimiento de la atención utilizando recursos disponibles para el estudiante (por ejemplo, brindarse autoinstrucciones (Schunk, 1986) para perseverar en la tarea a pesar de las dificultades que puedan surgir. Este subproceso es de suma importancia para la autorregulación debido a que implica el uso deliberado de estrategias para controlar no solo la concentración sino también el ambiente exterior (eliminación de distractores, preparación del ambiente de estudio, entre otros) durante el desarrollo de una tarea (González-Pumariega, Núñez, González y Valle, 2002). En segundo lugar, se tiene al subproceso de auto-observación que se refiere a la atención y monitoreo consciente (por parte del estudiante) de los aspectos del propio desempeño (pensamiento, emociones y conductas), las condiciones en las que se dieron y los resultados conseguidos. Por ejemplo, un estudiante decide poner en práctica una estrategia cognitiva como la ubicación de las ideas principales y secundarias de un texto. Mientras desarrolla esta estrategia procura observar su puesta en práctica (por ejemplo, ¿se siente a gusto utilizándola?, ¿Qué juicios sobre su desempeño emite?, entre otros) y las consecuencias de esta puesta en práctica (¿pudo comprender mejor el texto?, ¿qué dificultades se suscitaron?,

¿tomó mucho tiempo aplicar la estrategia?, entre otras). A su vez, Panadero y Alonso-Tapia (2014) mencionan que, para el desarrollo de este sub-proceso, el estudiante puede desarrollar dos tipos de actividades: (a) la primera implica la comparación del propio desempeño con algún criterio de referencia (auto-monitorización) y (b) el registro de acciones durante la ejecución (auto-registro).

1.1.1.3 Fase de autorreflexión.

Según González-Pumariega, Núñez, González y Valle (2002) existen dos procesos en esta fase: autojuicio y autorreacción. El autojuicio implica la evaluación de los logros conseguidos al compararlos con una meta u objetivo determinado (Zimmerman, 2005), así como las atribuciones que el estudiante hace de esta evaluación. Esta valoración permite realizar juicios que modifican la conducta posterior. En segundo lugar, tenemos la autorreacción que se caracteriza por las sensaciones de satisfacción o insatisfacción con respecto a las propias realizaciones y las inferencias adaptativas/desadaptativas, que se refieren a las conclusiones a las que llega el sujeto con respecto a la necesidad de modificar su proceso de aprendizaje (reflejando así el carácter cíclico del proceso).

Por su parte, Nilson (2013) menciona que se han utilizado muchas estrategias para el desarrollo de la autorregulación académica que van desde la escritura reflexiva hasta la participación en discusiones en espacios digitales. Torrano y Gonzales (2004) menciona que existen distintas intervenciones para la enseñanza de la autorregulación que comparten las siguientes estrategias en común: (a) enseñanza directa de estrategias, (b) modelado, (c) práctica guiada y autónoma de las distintas estrategias de autorregulación. A continuación, se ofrece una breve descripción de cada una de estas estrategias:

- Enseñanza directa de estrategias: En este caso, el docente enseña a sus estudiantes las distintas estrategias para regular su propia conducta académica, cómo se utilizan, en qué momentos y qué beneficios puedes obtener de ponerlas en práctica.
- Modelado: El estudiante aprende las estrategias de autorregulación a través de la observación de las acciones del docente u modelos expertos.

- Práctica guiada y autónoma: El docente brinda las indicaciones sobre lo que el estudiante debe realizar para desarrollar la autorregulación académica. En esta estrategia la retroalimentación es de suma importancia y el objetivo es que el estudiante pase de una práctica mediada por el docente a una independiente.

Asimismo, Boekaerts (1999) propone algunas condiciones para desarrollar la autorregulación: (a) el profesor debe tener un rol de guía, (b) los docentes deben incentivar en los estudiantes la activación de conocimientos previos durante sus actividades académicas, (c) se deben brindar oportunidades para que los estudiantes apliquen los conocimientos adquiridos, (d) se debe generar un ambiente donde los estudiantes puedan dirigir su propio aprendizaje y (e) se debe incentivar tareas que permitan a los estudiantes fijar, planificar, iniciar y completar sus metas.

Como puede observarse, la autorregulación académica es un proceso complejo, cíclico y susceptible de ser enseñado en estudiantes. Antes de pasar a describir la estrategia elegida para el desarrollo de la autorregulación en esta investigación, cabe diferenciarla de otros conceptos similares para poder entender posteriormente el contexto de aplicación.

1.1.2 Metacognición y autorregulación académica

Carretero (citado por Oses y Jaramillo, 2008) define a la metacognición como el conocimiento que las personas construyen sobre sus propios procesos cognitivos. Asimismo, Flavell (citado por Martí, 1999) distingue dos elementos de la metacognición: el conocimiento sobre los procesos cognitivos y la regulación de los mismos. Este conocimiento puede hacer alusión al conocimiento sobre nosotros mismos como aprendices (por ejemplo, creencias sobre nuestras capacidades, fortalezas, etc.), al conocimiento de la tarea (por ejemplo, el nivel de dificultad de algunas actividad o familiaridad con algún problema) y al conocimiento sobre las estrategias que un estudiante puede utilizar para lidiar con alguna actividad académica (por ejemplo, hacer resúmenes, subrayar, entre otros). Por su parte Monereo (s. f.) expresa que la metacognición es un concepto cuyos límites aún no son claros. Para Diaz-Barriga y Hernández (2010) la diferencia entre metacognición y autorregulación radica en la naturaleza esencialmente declarativa de la

metacognición, mientras que la autorregulación es un saber procedimental. Asimismo, estos autores destacan la complementariedad entre ambos conceptos, siendo ambos necesarios para el éxito académico de los estudiantes.

1.1.3 Aprendizaje autónomo y autorregulación académica

El aprendizaje autónomo es definido por Pérez de Albéniz, Escolano, Pascual, Lucas y Sastre (2015) como aquel aprendizaje que permite al estudiante tomar decisiones de manera consciente con el objetivo de regular su propia conducta académica hacia metas académicas específicas. Si bien ambos términos son considerados sinónimos por muchos autores (Vives-Varela, Durán-Cárdenas, Varela-Ruíz y Fortoul, 2014), Quintana-Terés (2014) considera que la diferencia se encuentra en que el aprendizaje autónomo “se centra en la acción misma de aprender, mientras que la autorregulación académica considera también la reflexión que el estudiante realiza sobre su propio proceso de aprendizaje” (p. 40). Por su parte, Cerda y Osses (2012) mencionan que el aprendizaje autónomo puede considerarse un concepto integrador que abarque a otros como el aprendizaje autodirigido y la autorregulación. Esto último es de suma importancia ya que deja en entredicho que el desarrollo de la autorregulación académica podría ser una vía para lograr el aprendizaje autónomo en los estudiantes.

A pesar de la existencia de una amplia bibliografía que pone de manifiesto la importancia de la autorregulación en el rendimiento académico, existen pocos docentes que posibiliten de manera efectiva el desarrollo de la misma a través de sus clases (Zimmerman, Bonner y Kovach, citados por Zimmerman, 2002). Es por esto que en la siguiente sección se abordará la herramienta a utilizar en la presente investigación: el portafolio virtual.

1.1.4 Uso de portafolios virtuales

Los portafolios son definidos como una recolección de los productos académicos de un estudiante y reflexiones sobre los mismos, lo que permite visualizar su evolución dentro del proceso de aprendizaje (Gülbahar y Tinmaz, citado por Yastibas y Yastibas, 2015). Este instrumento puede utilizarse con diversos objetivos dentro de una asignatura, Nilson (2013): (a) puede funcionar como un repositorio de los distintos trabajos que ha realizado el estudiante durante el desarrollo del curso, (b) puede realizarse como una crónica de un solo trabajo

grande o (c) puede incluir sólo los mejores trabajos que ha realizado el estudiante. La elección del tipo de portafolio depende de la intención que le dé el docente y lo que busca desarrollar en sus estudiantes, por lo que es susceptible de incluirse actividades que desarrollen habilidades de autorregulación académica (Nilson, 2013). Dicho esto, es necesario determinar un objetivo para el portafolio y que este sea conocido por los estudiantes (Klenowski, Askew y Carnell, 2006) y de ser necesario modelado para que puedan alcanzar todo el potencial de esta herramienta tan flexible. Según Smith y Tillema (2003) existen 4 tipos de portafolios:

- Tipo dossier: El portafolio es utilizado como una colección de trabajos del estudiante.
- De entrenamiento: Se utiliza para evidenciar la ruta de aprendizaje de una persona.
- Reflexivo: Es usado para mostrar evidencia de crecimiento y logros a través de la reflexión en torno a las labores académicas realizadas.
- De desarrollo personal: Se utiliza para la autoevaluación y reflexión sobre la propia práctica profesional.

De los 4 portafolios mencionados, el tercero es el que más se asemeja al que se desarrollará en el proyecto de innovación, ya que se pedirá al estudiante que reflexione en torno a las actividades de evaluación continua (que están programadas en el curso de investigación académica), guiadas por algunas preguntas basadas en el modelo trifásico de Zimmerman que elaborará el investigador (más adelante en el documento, se presentarán las preguntas que se han desarrollado). Asimismo, es importante recalcar que en la presente investigación se utilizará un portafolio electrónico, los cuales, según Van Wesel y Prop (2008), tienen algunas ventajas frente a los físicos en cuanto a los distintos formatos de las evidencias, accesibilidad y la capacidad de compartirlos con otras personas de manera sencilla. En esta misma línea, Driessen, Muijtjens, Van Tartwijk y Van Der Vleuten (2007) encontraron que no hay diferencias entre portafolios virtuales y en papel en cuanto a la calidad de las evidencias y reflexiones de los estudiantes, agregando que los portafolios virtuales pueden resultar más

amigables para los docentes que acompañan al estudiante en el desarrollo del portafolio.

Existe bibliografía que muestra el efecto del uso de portafolios en el desarrollo de la autorregulación académica; por ejemplo, Jenson (2011) encontró que el uso de un portafolio electrónico no sólo propiciaba una mejor autorregulación académica en un grupo de estudiantes, sino también una mejora en la reflexión crítica expresada en la redacción académica. La autora logró esto a través del desarrollo de un cuestionario que los estudiantes debían responder el mismo día de la entrega de las actividades de evaluación en un curso de Redacción académica. Las preguntas iban dirigidas a identificar y revelar a los estudiantes que conductas realizaban y no realizaban frente a sus tareas académicas, con el objetivo de desarrollar la autorregulación académica (por ejemplo, ¿qué objetivos te planteaste para desarrollar el trabajo?, ¿en qué lugares estudiaste?, ¿cuántas sesiones de trabajo planificaste?, entre otras preguntas). Asimismo, se les pidió utilizar las respuestas a las preguntas ya mencionadas para realizar una reflexión sobre lo que cambiarían para el desarrollo de futuras actividades académicas a través de un portafolio virtual. Sliogeriene (2016) encontró resultados similares al propiciar el uso de portafolios para el desarrollo de la autorregulación académica en estudiantes universitarios. El autor atribuyó estos resultados a la utilidad del portafolio para propiciar la reflexión y el monitoreo de actividades por parte de los estudiantes.

Driessen, Tartwijk, Overeem, Vermunt y Van der Vleuten (2005) buscaron evaluar aquellos factores que permiten un exitoso uso del portafolio reflexivo en una institución de educación superior donde el portafolio se encuentra institucionalizado y forma parte de la evaluación de los estudiantes. Para esto, se entrevistaron a 13 docentes quienes mentorizaban a estudiantes de primeros años (en promedio cada uno mentorizaba a 20 estudiantes) en el uso del portafolio. Los autores concluyeron que el portafolio es una herramienta útil para el desarrollo de la autorregulación académica siempre y cuando se cumplan algunos criterios como contar con una estructura determinada y guías para el uso del portafolio, que existan materiales y evidencias sobre los que reflexionar y la participación y *feedback* del docente o compañeros en el desarrollo del portafolio.

Por otro lado, Greenwood (2010) realizó una investigación cuasi-experimental para determinar el efecto del portafolio reflexivo en la autorregulación académica de estudiantes de ciencias frente a un grupo control, utilizando el Motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ) y una rúbrica para evaluar la evolución de los portafolios. Los estudiantes debían plantearse metas, recolectar evidencias y reflexionar en torno a ellas. Si bien el autor no encontró diferencias significativas en los puntajes del MSLQ entre el grupo control y experimental, se dio una evolución en los puntajes de las rúbricas después del uso del portafolio durante 20 semanas, lo que evidencia una mejora de la autorregulación del aprendizaje.

Alexiou y Paraskeva (2010) utilizaron una plataforma virtual con el objetivo de mejorar la autorregulación académica basándose en el modelo trifásico de Zimmerman. Las autoras concluyen que un portafolio virtual puede usarse como una herramienta eficaz para el desarrollo de la autorregulación académica en estudiantes universitarios.

Por su parte, Yastibas y Yastibas (2015) realizaron una revisión sistemática de la literatura disponible sobre el uso de portafolios para el desarrollo de la autorregulación académica. Los autores encontraron que el uso del portafolio académico puede propiciar en los estudiantes el desarrollo de habilidades como el planteamiento de objetivos, monitoreo del propio desempeño y la autoreflexión, que están fuertemente vinculadas con la autorregulación académica.

Por último, es importante recalcar que el portafolio, al ser un instrumento flexible, puede vincularse a las 3 fases del modelo de Zimmerman (Sasai, 2015), el cual guiará las actividades a desarrollar en los estudiantes en la presente investigación (en la descripción de la propuesta se hará alusión a esto). Como se pudo observar, las 3 fases de la autorregulación académica implican el control de pensamientos, emociones, conductas y el contexto de estudio. Para motivos de la presente investigación, el uso del portafolio se centrará en el manejo conductual y contextual. Específicamente, el planteamiento de objetivos de aprendizaje, planificación de actividades para desarrollar las labores académicas, preparación del ambiente de aprendizaje, monitoreo de las estrategias cognitivas aplicadas y la evaluación de las mismas y autorreflexión. La autorregulación académica es un proceso bastante complejo que implica procesos que escapan a la labor del

docente (por ejemplo, las creencias de autoeficacia) por lo que el uso del portafolio académico se limitará al desarrollo de las habilidades de autorregulación ya mencionadas.

En síntesis, se ha presentado en Modelo Trifásico de Zimmerman de la autorregulación académica y como este puede acoplarse al uso del portafolio. Asimismo, se han presentado diversas experiencias donde se han relacionado ambas variables (autorregulación académica y portafolios) en el contexto universitario. Hecho esta presentación del marco teórico, se podrá comprender con mayor facilidad el contexto académico en que se desarrollará la presente investigación.

1.2. ANÁLISIS DEL CONTEXTO DONDE SE DESARROLLA LA INVESTIGACIÓN

En esta sección, se realizará una descripción a nivel de universidad, facultad y de asignatura de las condiciones contextuales y académicas que propiciaron el desarrollo de la presente propuesta de investigación, apoyándome en los conceptos ya descritos en el subcapítulo anterior, durante el ciclo académico 2018-2. Asimismo, se describirá el proceso de reflexión realizado durante el ciclo 2018-1 en torno a la autorregulación académica de los estudiantes del curso Investigación Académica en Estudios Generales Letras.

1.2.1 Contexto universitario

La sociedad actual ha sido denominada como una sociedad del conocimiento que se caracteriza, no sólo por su capacidad para generar y compartir información a una alta velocidad, sino por el hecho de que el conocimiento se ha vuelto un bien apreciado debido a su capacidad para propiciar el desarrollo de la sociedad y mejorar la calidad de vida de las personas (Villalobos y Melo, 2008). Esta sociedad trae consigo un conjunto de demandas para las universidades en cuanto a la formación de sus profesionales. Actualmente, es necesario formar profesionales que sean capaces de aprender en diferentes contextos y a lo largo de toda la vida (Bozu y Canto, 2009) debido a la abrumadora cantidad del conocimiento existente y la velocidad con la que este cambia. Esto demanda que los distintos programas académicos no sólo busquen formar a profesionales altamente competentes en sus campos laborales, sino que tengan habilidades para

el aprendizaje autónomo y continuo (Fernández, et al, 2013). Es en este contexto donde la autorregulación académica toma un rol de suma importancia en la formación de los estudiantes y debería ser abordado de manera consciente por los docentes al momento de planificar las metas, resultados y situaciones de aprendizaje. Sin embargo, muchas veces los docentes desconocemos de qué forma generar estas habilidades (Zimmerman, Bonner y Kovach, citados por Zimmerman, 2002) o esperamos que los estudiantes las desarrollen por su cuenta (es decir, sin planificación por parte del docente) como consecuencia de su paso por la universidad.

La universidad donde se aplicará la presente investigación busca no sólo desarrollar competencias netamente específicas al campo disciplinar sino también, un conjunto de competencias genéricas las cuales son desarrolladas de manera transversal durante la etapa de pregrado (Pontificia Universidad Católica del Perú, 2015). Estas competencias genéricas son siete y se describen en la siguiente tabla:

Tabla 1.

Competencias genéricas de una universidad privada de Lima Metropolitana

Competencia genérica	Descripción
Aprendizaje autónomo	Gestiona su propio proceso de aprendizaje de manera autónoma.
Ética y ciudadanía	Actúa con responsabilidad ética y ciudadana, reconociendo y respetando la diversidad, la autonomía y la dignidad por los demás.
Comunicación eficaz	Comunica eficazmente ideas con claridad, coherencia y consistencia, usando un lenguaje formal, oral o escrito.
Razonamiento lógico-matemático	Utiliza el razonamiento lógico-matemático para interpretar información o solucionar problemas académicos y de la vida cotidiana.
Investigación	Investiga de manera crítica, reflexiva y creativa y presenta formalmente sus resultados.
Trabajo en equipo	Trabaja colaborativamente en equipos disciplinarios y pluridisciplinarios.
Participación en proyectos	Contribuye en el diseño e implementación de proyectos que aporten responsablemente al desarrollo social, ambiental, cultural o científico.

Tomado de Pontificia Universidad Católica del Perú (2015). Modelo educativo PUCP (p. 42).

Como se ha mencionado en el sub-capítulo anterior, la autorregulación académica está fuertemente relacionada con el aprendizaje autónomo, pues para lograr el segundo se requiere del primero, por lo que para la presente investigación se han considerado los resultados de aprendizaje de esta competencia en Estudios Generales Letras (EEGGLL).

Según EEGGLL (s. f.) el perfil de egreso de los estudiantes está compuesto por seis de las siete competencias genéricas ya mencionadas. La competencia de aprendizaje autónomo se compone de siete resultados de aprendizaje, los cuales han sido tomados textualmente de la página de EEGGLL:

1. Establece sus objetivos académicos, los asocia con sus intereses profesionales y planifica las acciones necesarias para conseguirlos.
2. Evalúa sus fortalezas y debilidades para el logro de sus objetivos académicos.
3. Desarrolla métodos personales de aprendizaje efectivos que le permiten recoger, adquirir, organizar y emplear la información.
4. Organiza su tiempo tomando en cuenta sus fortalezas y debilidades para responder a las exigencias académicas que se le plantean en los distintos cursos en los plazos establecidos.
5. Lee regularmente de manera autónoma, sin limitarse a las lecturas obligatorias de cada curso.
6. Organiza la producción de sus trabajos y los revisa minuciosamente asegurándose de entregar la mejor versión final posible de lo encomendado.
7. Analiza críticamente su propia producción académica evaluada (como exámenes, exposiciones, prácticas, trabajos, etc.), identificando aciertos y errores, proponiendo alternativas para resolverlos, y aprende de ellos, en diálogo con sus propios compañeros y profesores.

Como se puede apreciar el aprendizaje autónomo requiere de acciones que van más allá del escuchar y leer los materiales obligatorios de las asignaturas; es decir, demanda de los estudiantes un rol más activo donde el estudiante es consciente de sus propias estrategias de aprendizaje y las controla para lograr sus

objetivos académicos tanto dentro como fuera de clases. Para el logro de estos resultados, se ha considerado el desarrollo de la autorregulación académica, el cual requiere el despliegue de un conjunto de actividades que permiten a los estudiantes tomar el control de su propio aprendizaje en cualquier situación académica (Nilson, 2013) entre las cuales tenemos: (a) establecerse objetivos para la actividad a realizar (una clase, trabajo o sesión de estudio); (b) definir la mejor forma de abordar esta actividad (por ejemplo, tomar notas, hacer un resumen, subrayar, entre otras); (c) mientras se realiza alguna de las actividades ya mencionadas, el estudiante deberá mantener su atención para continuar con la tarea, mientras monitorea sus propios pensamientos y conducta para no sucumbir a la distracción, fatiga o desaliento; (d) ser capaz de automotivarse con respecto al material o tarea que se encuentra realizando y (e) ser capaz de autoevaluarse para determinar su comprensión del material y si las estrategias que está aplicando son útiles y, en caso de que no sea así, deberá ser capaz de modificarlas para alcanzar mejores resultados. Como se puede observar, la autorregulación es una actividad compleja que abarca una gama de procesos que van desde la atención y concentración hasta la autoevaluación y responsabilidad por el propio aprendizaje (Zimmerman, 2001), lo cual es compartido por los resultados de aprendizaje de la competencia de aprendizaje autónomo que se busca propiciar en EEGLL.

Finalmente, cabe mencionar que la presente investigación se enmarcará en el curso de Investigación Académica, el cual forma parte del área “Estrategias para la investigación”, consta de 3 créditos y tiene como pre-requisitos los cursos de Taller de Escritura y Redacción de Textos y Argumentación. Este curso cuenta al 2018-2 de 18 horarios (cada uno con 60 estudiantes matriculados) y divididos en 3 horarios de práctica. El curso tiene como objetivo final elaborar un trabajo de investigación bibliográfico, el cual se desarrollará paulatinamente en todo el transcurso de la asignatura y consta de 5 trabajos parciales a lo largo del ciclo y dos exposiciones (parcial y final).

Se considera que este es el curso propicio para el desarrollo de esta investigación ya que demanda una fuerte cantidad de horas de trabajo del estudiante fuera de las aulas (es decir, provee de la oportunidad para que el estudiante regule su propia conducta académica sin indicaciones explícitas por parte del docente sobre cómo hacerlo).

1.2.2 Reflexión sobre la docencia universitaria previa al desarrollo de la innovación

Descrito el contexto universitario en que se aplicó el portafolio virtual para el desarrollo de la autorregulación académica, se pasará a describir el proceso de reflexión sobre la docencia universitaria durante el curso anterior de Investigación Académica. Este proceso constó de una evaluación de la autorregulación académica de los estudiantes del ciclo 2018-1.

Durante este ciclo, el autor de este trabajo realizó una evaluación de las habilidades de autorregulación de los estudiantes del curso de investigación académica para poder corroborar si, efectivamente, los estudiantes de esta asignatura habían desarrollado habilidades de autorregulación durante su paso por EEGLL. Esta evaluación se realizó debido a la necesidad de contar con datos sobre los hábitos de regulación de los estudiantes del curso Investigación Académica y, si bien estos resultados no pueden extrapolarse a otros grupos de estudiantes, los datos fueron útiles para el desarrollo de la innovación con el portafolio académico.

Para el presente estudio, se elaboró un cuestionario con preguntas basadas en el modelo de autorregulación académica de tres fases (Zimmerman, 1998) donde se buscó indagar estrategias utilizadas por los alumnos como el establecimiento de objetivos académicos, monitoreo de la propia actividad académica, regulación de la conducta académica y autoevaluación de las actividades de aprendizaje que han desarrollado en el curso. Para darle un mayor contexto a las preguntas, se les pidió que las respondieran en función de la actividad evaluativa 3 que entregaron el mismo día en que se aplicó este instrumento y consistía en el desarrollo del esquema de investigación y los objetivos metodológicos. Este cuestionario se aplicó a 17 estudiantes del curso de investigación académica cuyas edades estaban comprendidas entre 18 y 20 años, 11 mujeres y 6 hombres. Si bien es un número pequeño, se observó que en este grupo de estudiantes había dificultades en el desarrollo de conductas de autorregulación académica, específicamente muy pocos de estos estudiantes se plantearon objetivos ni un cronograma para el desarrollo de la actividad tres, en aquellos estudiantes que sí se plantearon objetivos se encontró que estos eran

poco claros e insuficientes para el logro de esta actividad. Asimismo, no se evidenció una reflexión mayor sobre las estrategias cognitivas que utilizaban ni de los ambientes de estudio frecuentados. Estos resultados fueron utilizados como referencia para el desarrollo de la tesis debido a que las poblaciones son similares (es decir, estudiantes del curso de investigación académica en EEGLL que, en su mayoría, van a continuar estudios en la Facultad de Psicología); asimismo, estos datos sirvieron como base para el planteamiento de la innovación en el ciclo 2018-2. Específicamente, se encontró que los estudiantes presentan dificultades para establecer objetivos eficaces expresando no haberlos cumplido debido a que en muchos casos eran muy ambiciosos. Asimismo, reportan no haber sido capaces de predecir posibles dificultades en el desarrollo de sus labores académicas y en la determinación del tiempo y esfuerzo que demandaría la tarea. Por último, se observó, en las respuestas de los estudiantes, dificultad para describir de manera eficaz el monitoreo consciente de conductas y cogniciones, así como autoevaluaciones inespecíficas sobre el propio desempeño.

Estos resultados fueron reveladores ya que por un lado, muestran que los estudiantes presentan múltiples dificultades para autorregular su conducta académica para el desarrollo de las actividades evaluativas fuera de las aulas del curso de Investigación académica, habilidad que no ha sido desarrollada en su paso por la educación escolar ni en los primeros ciclos de EEGLL. Además, es posible observar que, si bien los estudiantes pueden expresar que su conducta de estudio es autorregulada por el interés que ellos presentan por el curso, al realizar una evaluación específica de las conductas de autorregulación propiamente dichas se encuentran diversas dificultades como el planteamiento de objetivos inespecíficos, mala organización de ambientes de estudio, falta de monitoreo de las estrategias cognitivas utilizadas durante el estudio, entre otras.

Para concluir, se ha brindado una revisión del contexto universitario en que se desarrollará la presente investigación, desde las competencias genéricas que se buscan propiciar en la universidad hasta la descripción del curso de interés para este trabajo. Dicho esto, se recalca que el desarrollo de este proyecto de investigación es significativo para la mejora de mi práctica docente y el desarrollo de los estudiantes debido a que, por un lado, permitirá propiciar el aprendizaje autónomo a través de la puesta en práctica de conductas de autorregulación y el

feedback del docente. En cuanto a mi labor como profesor universitario, la resolución de este proyecto ha permitido una mayor reflexión sobre mi práctica pedagógica y una mejora continua en el desarrollo del curso de investigación académica. Esto se debe a que el proceso de investigación ha permitido identificar una problemática dentro del curso de Investigación Académica para posteriormente proponer una solución a través de una revisión de la bibliografía académica. De esta forma, la investigación sobre la docencia permitió observar un problema (la dificultad de los estudiantes por organizarse para elaborar una investigación) como algo que puede enseñarse y que es labor del docente en lugar de una característica que posee el estudiante y depende de él solucionarla. Asimismo, esta investigación ha permitido al autor del presente trabajo articular su labor como docente con el modelo educativo de la universidad y el plan de estudios de EEGLL, pues busca el desarrollo de la regulación académica lo cual se relaciona con la competencia genérica de aprendizaje autónomo. En suma, el presente documento sintetiza una experiencia personal de la importancia de la articulación de los cursos con el modelo educativo y el plan de estudios de la universidad, así de como la investigación puede convertirse en una herramienta para el desarrollo docente.

1.3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Habiendo analizado el contexto académico de la universidad donde se aplicará la investigación y revisado la literatura especializada, es importante recalcar que las demandas de formación profesional, el modelo educativo de la universidad y el plan de estudios de EEGLL, concuerdan en la importancia de desarrollar no sólo competencias profesionales sino también un aprendizaje autónomo en sus estudiantes. Este aprendizaje autónomo implica la puesta en acción de conductas orientadas al desarrollo de actividades académicas de manera consciente y regulada; siendo la autorregulación académica un aspecto necesario para desarrollar esta autonomía. A pesar de esto, el desarrollo de la autorregulación académica no forma parte explícita de los planes de estudios ni de asignaturas de la universidad, sino que se espera que se desarrollen de manera incidental durante el transcurso de la vida universitaria; sin embargo, esto no necesariamente sucederá. Al observar los resultados del instrumento que se aplicó a los estudiantes del curso de investigación académica de EEGLL para indagar sobre las conductas que componen la autorregulación académica durante el ciclo 2018-1, podemos

notar que la población encuestada reporta no realizar muchas de las actividades que caracterizan a los “estudiantes autorregulados”, lo que evidencia que el desarrollo de la autorregulación académica debe ser planificada de manera consciente en el desarrollo de las distintas asignaturas y actividad de aprendizaje en la universidad.

Una vez explicitada la importancia de la autorregulación académica en el éxito académico de los estudiantes universitarios y la necesidad de que los docentes sean conscientes de esto durante el desarrollo de sus clases, se realizó una búsqueda bibliográfica sobre este tema y el uso de los portafolios para el desarrollo de la autorregulación académica. La búsqueda permitió por un lado delimitar las características y actividades relacionadas con los estudiantes que son capaces de regular su conducta académica, así como sugerencias para tomar en cuenta en la planificación de actividades de aprendizaje que posibiliten su desarrollo. Dentro de estas posibles herramientas se optó por el uso de portafolios virtuales, debido a que se ha encontrado evidencia de que propician el desarrollo de distintas habilidades como la autorregulación académica y el pensamiento crítico. Asimismo, el portafolio es un instrumento flexible y que puede ser utilizado bajo diversos objetivos que van desde la recopilación de evidencias de aprendizaje hasta el análisis de actividades académicas. Teniendo como objetivo el desarrollo de la autorregulación académica, el uso del portafolio se basará en el análisis de las conductas que se dan previo, durante y después de las actividades académicas del curso de investigación académica siguiendo el modelo de Zimmerman del aprendizaje regulado. Por lo ya expuesto, me planteo la siguiente pregunta: ¿Cuál es el efecto del uso del portafolio virtual en el desarrollo de la autorregulación académica en estudiantes de un curso de investigación académica en una universidad privada de Lima?

Capítulo 2. Proyecto de innovación en la docencia universitaria

En esta segunda sección, se brindará una descripción del proyecto de innovación que motivó la presente investigación. Para esto, se brindará una definición de los que se considera como innovación en este trabajo para posteriormente expresar las razones por las que se implementará en el curso de investigación académica. Finalmente, se describirá con detalles el diseño, implementación y monitoreo de la innovación.

2.1. Innovación en la docencia universitaria

La innovación en la educación es un término que viene cobrando fuerza en los últimos años, llegando a considerarse como un elemento clave en la formación de los docentes universitarios (Tójar y Matas, 2005). Pease (2010) define a las innovaciones educativas como “las estrategias, recursos y aproximaciones que facilitan el proceso de aprendizaje y lo llevan a ser más eficaz, más profundo y, en última instancia, más divertido” (p. 1). Esto significa que la innovación no implica la simple implementación de estrategias y recursos novedosos, sino que estos deben ser justificados y pertinentes en tanto posibilitan una mejora del aprendizaje en función de los recursos con que cuenta el docente. Zabalza (2013) propone 3 condiciones para definir una innovación dentro del ejercicio profesional:

- **Apertura:** Se refiere que las innovaciones deben ser vistas desde una mirada flexible que permita establecer mejoras a futuro.
- **Actualización:** Las innovaciones debe ser producto de una revisión del conocimiento teórico que la sustenta y de experiencia innovadoras similares.
- **Mejora:** La innovación debe traer consigo un avance tanto en la práctica del docente como en el aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, es necesario considerar no sólo la forma en que se planifica una innovación sino también la evaluación del impacto de la misma tomando en cuenta su finalidad y la población objetivo (Del Mastro, 2015). Continuando en esta línea, Zabalza (2013) menciona la importancia de que los proyectos de innovación deben ser evaluados tanto al inicio como al final de los mismos para demostrar su efectividad, así como de socializar estas experiencias para que puedan ser

replicadas por otros profesionales. Esta visión de innovación que se ha brindado ha guiado el desarrollo del presente proyecto, sobre todo en cuanto a la mejora de la práctica docente. Pues, la aplicación del portafolio virtual permitirá, por un lado, lograr el desarrollo de la competencia de aprendizaje autónomo, el cual es de suma importancia para el éxito académico de los estudiantes y, por otro lado, ha permitido que el docente del curso de Investigación Académica reflexione sobre como sus acciones pueden tener un efecto enorme en sus estudiantes y motive a trabajar para la sostenibilidad en el tiempo de esta innovación.

Finalmente, se trata de un proyecto viable para ser realizado en el tiempo requerido (1 semestre académico), debido a que se cuenta con acceso a la población de investigación y a fuentes de información para el desarrollo de las actividades del proyecto. Asimismo, se ha considerado que el uso del portafolio no implique una labor extra muy grande tanto para el docente como para los estudiantes.

2.2. Resumen del proyecto de innovación

El presente proyecto de innovación se titula “El uso del portafolio virtual en la autorregulación académica en estudiantes del curso de investigación académica en EEGLL”. Para su preparación, se desarrolló un análisis del contexto universitario de la PUCP, una revisión bibliográfica sobre la autorregulación académica y el uso de portafolios en la enseñanza, con lo que se llegó a la conclusión de que si bien la autorregulación académica es uno de los principales predictores del éxito universitario, este no siempre es tomado en cuenta en los planes de estudio o en la planificación de las clases por parte de los docentes. Asimismo, el presente proyecto se adecua al actual modelo educativo PUCP y al desarrollo de la competencia genérica de aprendizaje autónomo. Para esto, se elaboró una estrategia para el uso del portafolio académico basada en el Modelo Trifásico de la Autorregulación Académica propuesto por Barry Zimmerman dentro de un curso de investigación académica en EEGLL.

El problema priorizado, una vez realizada la revisión bibliográfica y una evaluación de las estrategias de autorregulación académica en un pequeño grupo de estudiantes del curso de investigación académica, es que muchos estudiantes no logran desarrollar una autorregulación académica debido a que los docentes no

la propician activamente en el desarrollo de sus clases, sino que se espera que esta habilidad se desarrolle naturalmente con el pasar de los ciclos. Es por esto, que me planteo la siguiente pregunta: ¿De qué manera el uso de un portafolio virtual posibilita el desarrollo de la autorregulación académica en estudiantes del curso de investigación académica de Estudios Generales Letras?

La población beneficiada fueron los estudiantes del curso de investigación académica del semestre 2018- 2 y el proyecto de innovación tuvo lugar durante las 11 primeras semanas de este semestre (desde el 20 de agosto hasta la segunda semana de noviembre).

2.3. Justificación de la importancia del proyecto de innovación

La autorregulación académica implica que los estudiantes sean conscientes y controlen sus propios procesos de aprendizaje con el objetivo de lograr sus metas académicas (Borkowski y Thorp, citados por Siddaiah-Subramanya, Nyandowe y Zubair, 2017). Los mismos autores mencionan que el desarrollo de la autorregulación académica se ha vuelto vital para la vida académica en la actualidad pues implica el aprender a aprender. Es por esto que el investigador considera que el presente proyecto de innovación es importante, pues busca propiciar la autorregulación académica en una población de estudiantes que se encuentran en los inicios de su carrera y que, en su mayoría, no han desarrollado estas habilidades debido a que los docentes no las incluyen en la planificación de sus clases. Asimismo, la universidad donde realizó la innovación se encuentra en pleno proceso de implementación de las competencias genéricas, dentro de las cuales se encuentra el aprendizaje autónomo. Por lo que esta investigación podría marcar un antecedente no solo para este proceso de implementación sino también para el desarrollo de futuras investigaciones dentro de la facultad de Estudios Generales Letras.

A nivel metodológico, el presente proyecto de innovación podrá servir de fundamento para futuras investigaciones que busquen propiciar la autorregulación académica a través del uso de un portafolio virtual. Esta herramienta estará disponible para que otros docentes puedan revisarla y replicarla en otras asignaturas o con poblaciones universitarias diferentes (por ejemplo, estudiantes de ciencias).

Finalmente, a nivel teórico, se podrá aportar al cuerpo de conocimientos sobre la autorregulación académica a través de una investigación experimental. Asimismo, en la escena nacional, se espera que esta investigación pueda impulsar el desarrollo de líneas de investigación sobre autorregulación académica y el uso del portafolio en la educación universitaria.

2.4. Objetivos del proyecto de innovación

Objetivo general:

Desarrollar la autorregulación académica a través del uso de portafolios en estudiantes del curso de investigación académica en EEGLL.

Objetivos específicos:

Diseñar la estrategia del portafolio virtual para el desarrollo de la autorregulación académica en estudiantes del curso de investigación académica en EEGLL durante el semestre 2018-2.

Implementar el uso del portafolio virtual durante el desarrollo del curso de investigación académica para desarrollar la autorregulación académica durante el semestre 2018-2.

Evaluar el desarrollo de la autorregulación académica a través del uso del portafolio académico en los estudiantes del curso de investigación académica en EEGLL.

2.5. Descripción del proyecto de innovación

El presente proyecto de innovación se desarrollará en uno de los grupos de práctica del curso de Investigación académica para alumnos de la especialidad de Psicología. Este curso tiene como objetivo el desarrollo de un trabajo de investigación monográfico que se elabora de manera paulatina a través de 5 entregas parciales durante el ciclo. Asimismo, la asignatura aporta a las competencias de investigación y comunicación eficaz.

Al ser un curso que brinda poco espacio para la flexibilidad, se procuró desarrollar un proyecto de innovación que se acople al cronograma y actividades propuestas en el curso de investigación académica y que además propicie el desarrollo de una capacidad de suma importancia para la vida académica de los

estudiantes y que esté vinculada con lo que el Proyecto Educativo de la universidad y el Plan de Estudios de EEGLL: el desarrollo de la autorregulación académica. Como se ha mencionado anteriormente, el portafolio académico es una herramienta flexible que puede ser acoplada al desarrollo de diversos cursos sin tener que hacer cambios sustanciales al mismo. Asimismo, esta herramienta (portafolio académico) fue utilizada como una estrategia didáctica cuyos objetivos y forma fueron guiados por el Modelo Trifásico de Autorregulación Académica de Barry Zimmerman, que ya ha sido descrito en este documento y dictó las actividades realizadas por el estudiante a través del desarrollo del portafolio. A continuación, se presenta estas actividades:

Fase de planificación

- Al inicio del curso se les pidió a los estudiantes que se planteen un objetivo académico para todo el curso. Se debe procurar que el objetivo no se centre en un resultado (por ejemplo, aprobar el curso), sino en el aprendizaje del estudiante (por ejemplo, aprender a realizar una búsqueda bibliográfica, entre otras) y como el curso encaja en su formación académica.
- Asimismo, los estudiantes plantearon metas para el desarrollo de cada una de las actividades de evaluación continua del curso, así como la planificación de actividades concretas para alcanzar estas metas.

Fase de desempeño

Se les indicó a los estudiantes que desarrollen esta sección cuando consideren que hayan avanzado la mitad de las metas planteadas para cada actividad evaluativa. Se respondieron a las siguientes preguntas:

- ¿Qué tanto considero que he avanzado hasta ahora considerando las metas que me he planteado para esta actividad? ¿Debería plantear alguna otra meta o es suficiente con las que plantee al inicio de esta actividad?
- ¿Qué estrategias de aprendizaje he utilizado para el desarrollo de mis actividades académicas? (subrayar, hacer resúmenes, entre otros),
- ¿Qué dificultades he encontrado en la puesta en práctica de estas estrategias?

- ¿Qué puedo hacer para superar estas dificultades?

Asimismo, el estudiante recibió una ficha de monitoreo de sus sesiones de estudio donde especificó: hora de inicio y final del estudio, estrategias utilizadas, ambiente de estudio (biblioteca, casa), distractores y observaciones finales (dificultades que haya tenido durante la sesión de estudio).

Fase de autorreflexión

Esta fase se desarrolló en dos momentos. El primero se realizó inmediatamente después de la presentación de la actividad evaluativa correspondiente. El estudiante reflexionó en parejas sobre las siguientes preguntas utilizando la información de su ficha de monitoreo de sesiones de estudio para posteriormente subir sus respuestas al portafolio virtual:

- ¿En qué grado he cumplido con las actividades planificadas para esta actividad evaluativa?
- ¿A qué se debió que sí/no haya podido completarlos?,
- ¿Qué podría mejorar para conseguir los objetivos de la siguiente actividad?,
- ¿Qué estrategias de aprendizaje fueron útiles y cuáles no?, ¿Qué otras estrategias podría aplicar para la siguiente actividad?
- ¿El ambiente de estudio que elegí fue el más adecuado? ¿Cómo podría prevenir los distractores que se dieron mientras estudiaba?
- ¿Debo hacer un cambio en los objetivos y estrategias que me propondré para la siguiente actividad evaluativa?

El segundo momento se desarrollará cuando los estudiantes reciban sus notas de la actividad que han presentado. Deberán responder estas preguntas:

- ¿Consideras que la nota recibida refleja el esfuerzo que has desarrollado para esta actividad?
- ¿Cuáles son los puntos que debes mejorar para la siguiente entrega en función de la retroalimentación brindada por el docente?

- Tomando en cuenta esta nueva información, ¿Debo hacer algún cambio en las actividades que me he planteado para la siguiente actividad?

Estas actividades y preguntas están inspiradas en el Modelo Trifásico de Zimmerman y se ha observado que se han utilizado preguntas similares en otras investigaciones para el desarrollo de la autorregulación académica (Jenson, 2011). Los estudiantes desarrollarán estas 3 fases en el portafolio virtual en tres momentos del ciclo que corresponden con el desarrollo de la evaluación continua 3, entrega parcial y evaluación continua 4 del curso de investigación académica. Es decir, cuando se presenta cada una de estas actividades de evaluación continua, el estudiante se planteará objetivos y planificará las actividades para lograrlas. Luego, responderá las preguntas de la fase de desempeño cuando haya cumplido con el 40% de las actividades previamente planteadas y la fase de autorreflexión se desarrollará durante las clases de prácticas el mismo día en que se entrega la actividad evaluativa correspondiente. Finalmente, el estudiante desarrollará las preguntas finales de la fase de autorreflexión cuando el docente devuelva las notas de los trabajos.

Las fases de planificación y autorreflexión tomaron 20 minutos cada una y se desarrollarán durante las horas de práctica, mientras que la fase de desempeño tomó 20 minutos fuera de clases, siendo todas estas actividades subidas al portafolio posteriormente. Estas 3 entregas se seleccionaron debido a que demandan una mayor planificación por parte de los estudiantes que otras actividades. En la evaluación continua 3, el alumno debe elaborar sus objetivos metodológicos, el esquema de la investigación, la hipótesis de investigación y la búsqueda de cinco fuentes bibliográficas. En la entrega parcial, el estudiante debe desarrollar una exposición sobre los contenidos ya mencionados en la actividad de evaluación continua anterior, así como un resumen de los contenidos del esquema de la monografía. Asimismo, hay una entrega parcial escrita donde el estudiante debe agregar cinco fuentes bibliográficas más. Finalmente, en la evaluación continua 4, el estudiante debe desarrollar el primer capítulo de su monografía y continuar con la búsqueda de fuentes bibliográficas. Cabe destacar que el docente acompañará al estudiante durante el proceso del desarrollo del portafolio a través

de preguntas y *feedback* en torno a los objetivos planteados y las respuestas a las preguntas de monitoreo y reflexión.

Si bien, el portafolio virtual se puede acoplar a las actividades del curso, esto también implica un cambio en las actividades que desarrolla el docente y los estudiantes. En primer lugar, el docente deberá tomar un rol de orientador de los estudiantes durante el desarrollo de su investigación bibliográfica tanto dentro como fuera del aula en el curso de investigación académica. Este rol de orientador es de suma importancia ya que para el desarrollo de la autorregulación académica es necesario darle la oportunidad a los estudiantes para que decidan por sí mismos y desarrollen sus actividades de manera autónoma, siendo el uso de portafolio una herramienta útil para acompañarles durante este proceso, ya que les demandará abiertamente que reflexionen sobre las actividades que realizan tanto dentro como fuera de clases. Por su parte, los estudiantes deberán tomar un rol más activo en el desarrollo del curso y la elaboración del portafolio académico en función de los lineamientos que brinde el docente para la selección de evidencias y las actividades de reflexión, tema que será profundizado más adelante.

En cuanto a los recursos que se necesitan, la mayoría serán de elaboración propia y provendrán de la revisión bibliográfica sobre autorregulación académica y portafolios y el sílabo del curso. Entre estos recursos tenemos: la guía de lineamientos para la creación del portafolio virtual, el cuestionario de preguntas y actividades basadas en el Modelo de Zimmerman que el estudiante debe desarrollar y la rúbrica para la evaluación del portafolio. Las únicas excepciones serán el apoyo de un personal informático para la elección de la plataforma virtual donde se alojará el portafolio, quién brindará pautas sobre accesibilidad y ergonomía de las plataformas, y el uso de una computadora con el paquete estadístico SPSS para el llenado y análisis de los datos. Todos estos recursos se encuentran disponibles para el uso del investigador en las instalaciones de la PUCP (bibliotecas y salas de cómputo).

El presente trabajo cuenta con dos fases claramente delimitadas: fase de diseño e implementación y fase de evaluación. A continuación, se describe cada una de ellas, junto con las actividades implicadas en cada fase y los recursos requeridos para cada una de ellas:

2.5.1 Fase de diseño del proyecto (objetivo: Diseñar la estrategia del portafolio para el desarrollo de la autorregulación académica en estudiantes del curso de investigación académica en EEGLL durante el semestre 2018-2)

Esta fase se centró en el cumplimiento de los requisitos para el desarrollo e implementación del portafolio académico en el curso de investigación académica en EEGLL. Para esto, primero se seleccionó *Google Sites* como la plataforma virtual donde los estudiantes elaborarán su portafolio. Se eligió este espacio debido a que es de fácil uso y permite que otras personas comenten y brinden retroalimentación sobre los contenidos colocados, existiendo evidencia del uso de los distintos contenidos gratuitos, como los que ofrece *Google*, pueden utilizarse para el desarrollo de un portafolio virtual (Wuetherick y Dickinson, 2015). Asimismo, se prepararon dos video-tutoriales sobre el uso del *Google Sites* y las distintas herramientas que ofrece.

En segundo lugar, se determinó las fechas para la presentación y evaluación del portafolio, las cuales estarán vinculadas a las actividades de evaluación continua del curso de investigación académica. Sin embargo, no todas las actividades demandan la misma carga cognitiva de los estudiantes, por lo que pedir que en cada una de las actividades presenten el portafolio sería innecesario y una carga extra de trabajo tanto para los estudiantes como para el docente. Es por esto, que se seleccionarán 3 actividades principales durante el curso (presentación del esquema de trabajo, entrega de la actividad parcial y elaboración del capítulo 1). Estas tres actividades se llevaron a cabo en las semanas 6, 8, 11. Recursos necesarios: Sílabo del curso de investigación académica y cronograma académico 2018.

En tercer lugar, se determinó el objetivo del portafolio y las evidencias que podrán recolectar los estudiantes. Como se ha mencionado el uso del portafolio académico ha sido ampliamente utilizado para el desarrollo de la autorregulación académica (Jenson, 2011; Yastibas y Yastibas, 2015); sin embargo, es necesario que el estudiante sea consciente no sólo de los objetivos del mismo, sino también de las evidencias que se podrán utilizar para que no se convierta en una simple recolección de trabajos (Peña, Ball y Barboza, 2005). Entonces, para el desarrollo

de este proyecto de innovación el portafolio no puede convertirse en una simple recopilación de evidencias del aprendizaje, sino que debe dar lugar a la reflexión. Asimismo, se consideró que debe haber evidencias que el estudiante deberá incluir obligatoriamente en el portafolio (como las actividades de las evaluaciones continuas, las respuestas a las preguntas y actividades para el desarrollo de la autorregulación y la ficha de monitoreo de sesiones de estudio) y evidencias opcionales (aquellas que el estudiante elegirá autónomamente adherir al portafolio debido a su importancia en el desarrollo de la autorregulación académica). Recursos necesarios: Bibliografía sobre elaboración de portafolios y el sílabo del curso.

En cuarto lugar, se utilizó la información de la actividad anterior y la revisión bibliográfica sobre portafolio académico para elaborar una guía de lineamientos para los estudiantes sobre el uso del portafolio. Esto es de suma importancia, ya que el estudiante debe ser consciente y comprender el objetivo del portafolio y los pasos a seguir para elaborarlo para que la innovación funcione. Asimismo, se desarrollaron dos videos tutoriales sobre el uso del *Google Sites*. Recursos necesarios: Bibliografía sobre la elaboración de portafolios y objetivo del portafolio seleccionado.

En quinto lugar, se elaboró el cuestionario de preguntas y actividades que el estudiante desarrolló en el portafolio. Estas actividades y preguntas se desarrollaron en función del Modelo Trifásico de la Autorregulación Académica de Barry Zimmerman, el cuál menciona que en el desarrollo de la autorregulación académica existen 3 momentos para la elaboración de cualquier actividad académica (Zimmerman, 1998): en el primer momento se elaboran objetivos y se realiza la planificación de actividades previo a la labor académica, en el segundo, que se da durante la tarea académica, se monitorea el propio desempeño y se regulan las actividades realizadas, por último, el estudiante se autoevalúa durante todo el proceso y esta información influenciará futuras aproximaciones a actividades académicas, dándole una naturaleza cíclica al modelo. Estas habilidades son susceptibles de entrenarse, por lo cual las preguntas y actividades extra que desarrollaron los estudiantes en el portafolio iban dirigidas a desarrollar la autorregulación académica. Recursos necesarios: Bibliografía sobre autorregulación académica.

En sexto lugar, se seleccionó el instrumento para la medición de la autorregulación académica. Durante la búsqueda bibliográfica se han encontrado diversos instrumentos utilizados en tesis de la PUCP como el Cuestionario de Estrategias Motivadoras para el Aprendizaje (Tapia, 2017) y la Escala de Autorregulación Académica Revisada (Mixan, 2015). A pesar de la abundancia de instrumentos de evaluación para la autorregulación académica, muy pocos han sido validados en poblaciones peruanas, por lo que se eligió un único instrumento para la evaluación inicial y final que fuera coherente con el modelo trifásico de Zimmerman, escogiéndose el Inventario de Estrategias de Autorregulación en estudiantes elaborado en Colombia (Hernández y Camargo, 2017). Esta actividad tuvo lugar dos semanas antes del inicio de las sesiones de práctica del curso. Recursos necesarios: Bibliografía sobre evaluación de la autorregulación académica y tesis que hayan evaluado el constructo en Perú.

Finalmente, se elaboró una rúbrica para la evaluación de los portafolios durante el desarrollo del curso de investigación académica. Como se mencionó anteriormente, hubo tres entregas del portafolio durante el ciclo, por lo que la rúbrica se aplicó en cada una de estas entregas. Esta rúbrica será útil para que los estudiantes puedan observar lo que se pide de ellos en el desarrollo del portafolio; asimismo, permitirá al docente evaluar los elementos de los portafolios, información que será utilizada para brindar retroalimentación a los estudiantes. Recursos necesarios: Bibliografía sobre la evaluación de portafolios.

2.5.2 Fase de aplicación del proyecto (objetivo: Implementar el uso del portafolio virtual durante el desarrollo del curso de investigación académica para desarrollar la autorregulación académica durante el semestre 2018-2)

Las actividades mencionadas hasta ahora se desarrollaron antes del comienzo del semestre 2018-2, por lo que todas fueron desarrolladas por el docente. A continuación, las siguientes actividades tuvieron lugar después del comienzo de los horarios de práctica del curso de investigación académica. El uso del portafolio demanda de los estudiantes la reflexión en torno a las preguntas y actividades ya desarrolladas basadas en el modelo trifásico de Zimmerman. De parte del docente, se requiere que este monitoree los portafolios elaborados por los estudiantes y brindar comentarios y retroalimentación en cada una de sus fases.

Primero, se entregó a cada estudiante los lineamientos para la creación y uso del portafolio. Se brindó especial atención a que todos entiendan los lineamientos y a motivarlos en el uso de la herramienta para propiciar la autorregulación académica en ellos. Esta actividad se desarrolló durante la primera práctica del semestre 2018-2 y el estudiante, durante el transcurso de esa semana, creó su portafolio y envió el link al docente del curso. Esto implicó que el estudiante revisara los lineamientos y vea los video-tutoriales grabados por el docente del curso, además de familiarizarse con las distintas funciones del *Google Sites* que le serían de utilidad en el futuro en las siguientes actividades de evaluación. Recursos necesarios: Lineamientos para la creación y uso del portafolio virtual.

Después, el docente informó a los estudiantes sobre las fechas en que se observaría el portafolio y de qué forma se vinculan a las entregas de las evaluaciones continuas ya mencionadas líneas arriba. Esta actividad se desarrolló durante la primera práctica del semestre 2018-2. Recursos necesarios: Guía de creación y uso del portafolio virtual y sílabo del curso de investigación académica.

Luego, el investigador verificó la elaboración del portafolio académico por parte de cada uno de los estudiantes. Recursos necesarios: Links de acceso a los portafolios de los estudiantes.

Finalmente, el docente verificó el desarrollo de las actividades del portafolio en las evaluaciones continua 3, 4 y la entrega parcial del curso de investigación académica. Asimismo, brindó retroalimentación a los estudiantes a través del portafolio para propiciar una mayor reflexión sobre su conducta académica.

Como se puede observar, se ha buscado que la actividad del portafolio académico se integre al desarrollo normal del curso. La siguiente etapa se centrará en el monitoreo y evaluación del proyecto de innovación, actividad que comienza antes del inicio del semestre 2018-2 y continúa hasta el final del mismo.

2.5.3 Fase de monitoreo y evaluación del proyecto (objetivo: Evaluar el desarrollo de la autorregulación académica a través del uso del portafolio académico en los estudiantes del curso de investigación académica en EEGLL)

Se realizó una evaluación inicial de la autorregulación académica con el instrumento seleccionado para esta actividad. Al elegir un diseño cuasi-experimental, es necesario tener datos previos y posteriores a la variable independiente (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) (en este caso, el portafolio académico), por lo que esta actividad se desarrolló en la primera sesión de prácticas. Asimismo, se aplicó el instrumento en los otros dos grupos de práctica para establecer un grupo control. Recursos necesarios: Instrumentos de evaluación de la autorregulación académica.

Luego, se elaboró una base de datos en SPSS versión 22 con los resultados de la evaluación inicial de los tres grupos de práctica. Posteriormente, se realizó un análisis estadístico para elegir al grupo control, este debió obtener puntajes similares a los del grupo experimental. Se eligió el paquete estadístico SPSS debido a que es bastante amigable con el usuario. Esta actividad se desarrolló durante la segunda semana de prácticas. Recursos necesarios: Computadora con el programa SPSS y datos de la evaluación inicial.

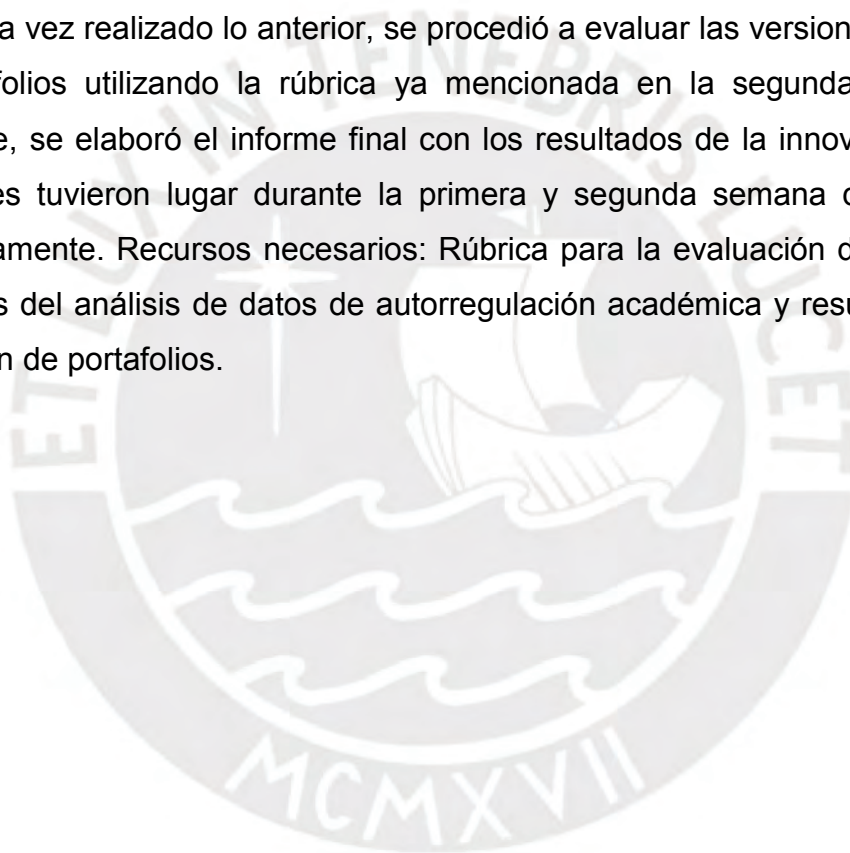
A continuación, se programó la realización de evaluaciones periódicas del desarrollo del portafolio durante el ciclo. Este punto fue de suma importancia para corroborar la correcta utilización del portafolio y brindar retroalimentación a los estudiantes sobre el desarrollo del mismo para propiciar la autorregulación académica. Las evaluaciones tuvieron lugar en 3 momentos durante el ciclo coincidiendo con las evaluaciones continuas 3, parcial y 4 del curso de investigación académica. La información proveniente de estas evaluaciones permitió al docente monitorear el uso del portafolio y brindar una mejor retroalimentación a los estudiantes. Recursos necesarios: Rúbrica para la evaluación de portafolios.

Luego, se desarrolló la evaluación final de la autorregulación académica utilizando el mismo instrumento que en la evaluación inicial. Esto tuvo lugar en la semana después de la presentación de la actividad 4 en el semestre 2018-2

(aproximadamente semana del 5 de noviembre). Recursos necesarios: Instrumentos de evaluación de la autorregulación académica.

Después, se completó la base de datos con los resultados de la evaluación final a través del SPSS y se desarrolló el análisis estadístico de los datos para observar la existencia de diferencias significativas en ambas tomas de datos. Ambas actividades se desarrollaron durante la semana de finales del semestre 2018 (aproximadamente semana del 26 de noviembre). Recursos necesarios: Computadora con el programa SPSS, datos de la evaluación inicial y datos de la evaluación final.

Una vez realizado lo anterior, se procedió a evaluar las versiones finales de los portafolios utilizando la rúbrica ya mencionada en la segunda actividad y finalmente, se elaboró el informe final con los resultados de la innovación. Estas actividades tuvieron lugar durante la primera y segunda semana de diciembre respectivamente. Recursos necesarios: Rúbrica para la evaluación del portafolio, resultados del análisis de datos de autorregulación académica y resultados de la evaluación de portafolios.



CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Pregunta de investigación y objetivos

¿Cuál es el efecto del uso del portafolio virtual en el desarrollo de la autorregulación académica en estudiantes de un curso de investigación académica en una universidad privada de Lima?

Objetivo general:

Determinar el efecto del uso del portafolio virtual en el desarrollo de la autorregulación académica en estudiantes de un curso de investigación académica en una universidad privada de Lima.

Objetivo específico:

Identificar las estrategias que favorecieron la autorregulación académica en estudiantes de un curso de investigación académica antes y después de la aplicación del portafolio virtual en una universidad privada de Lima.

Asimismo, se planteó otro objetivo en función del análisis cualitativo que se realizó con los estudiantes:

Analizar la percepción de los estudiantes con respecto a su experiencia con el uso del portafolio virtual en el curso de Investigación Académica.

3.2 Hipótesis

El uso del portafolio virtual mejora la autorregulación académica en estudiantes del curso de Investigación académica en una universidad de Lima.

3.3 Diseño de investigación

Debido a que el tema de la presente investigación es el efecto del portafolio académico en la autorregulación académica se consideró que el método más adecuado es el cuasiexperimental, el cual se define como un diseño donde se busca establecer una relación de causalidad entre una variable independiente y otra dependiente, y es usualmente utilizado en la investigación educativa; sin embargo, no cuenta con todos los criterios de un experimento verdadero (Kerlinger y Lee, 2002) debido a que no se ha realizado un muestreo aleatorio para la presente investigación. Asimismo, se contó con un grupo control para contrastar los cambios

en el grupo experimental una vez aplicado el portafolio académico. Con este método se buscó determinar el efecto que tuvo el uso del portafolio virtual en la autorregulación académica en estudiantes de un curso de Investigación Académica en una universidad privada de Lima Metropolitana.

3.4 Variables del estudio

Al optarse por un diseño cuasiexperimental, se contó con una variable independiente, la cual fue manipulada por el investigador para generar cambios en la variable dependiente, los cuales fueron medidos (Kerlinger y Lee, 2002). Las variables de la presente investigación son las siguientes:

Variable independiente: Portafolio virtual

Variable dependiente: Autorregulación académica

3.5 Participantes

Para el presente estudio, se ha considerado trabajar con dos grupos de práctica del curso de investigación académica (constando cada uno de 20 estudiantes) de la especialidad de psicología en la Facultad de Estudios Generales Letras de una universidad privada de Lima. La elección del grupo control se realizó después de un análisis de los puntajes en las 4 escalas del Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje, donde se eligió al horario de práctica que no tuviera diferencias significativas con el grupo experimental. Asimismo, se optó por eliminar de la muestra a aquellos estudiantes que hayan llevado el curso por segunda vez. Finalmente, el grupo control contó con 16 estudiantes, mientras que el experimental constó de 17 participantes. Las edades de los estudiantes del grupo experimental fluctuaron entre 18 a 20 años, en cuanto al género, se contó con 11 mujeres y 6 hombres. Asimismo, 12 estudiantes están matriculados en la especialidad de Psicología, 3 en derecho, 1 en gestión y 1 en Lingüística y Literatura.

El muestreo fue no probabilístico de tipo accidental debido a que los participantes no fueron asignados por el investigador (Kerlinger y Lee, 2002), sino que fueron aquellos que se matricularon en los horarios que se consideraron para la presente investigación.

Cabe resaltar que se siguieron las disposiciones éticas del Vicerrectorado de Investigación PUCP (s. f.) para el desarrollo del presente trabajo. De esta forma,

los sujetos de investigación fueron informados de los objetivos, procedimientos y alcances de la investigación y participaron de manera voluntaria, pudiendo retirarse en cualquier momento sin que esto acarree un perjuicio para su persona. Asimismo, se aseguró el bienestar y de los participantes, así como la confidencialidad de sus datos en la difusión de los resultados de la investigación. Esta información fue consignada en la ficha de consentimiento informado que los estudiantes firmaron previo a su participación en el estudio (ver apéndice A).

3.6 Medición y técnicas de recolección de información

Para la recolección de datos se optó por la técnica de interrogación escrita, específicamente el uso de pruebas y escalas objetivas, las cuales se definen como un conjunto de valores numéricos que se asignan a un individuo para indicar si este posee lo que el instrumento mide. Para la medición de la autorregulación académica se utilizó el Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje, el cual fue elaborado por Hernández y Camargo en el 2016, basándose en el Self-Regulation Strategy Inventory – Self Report (Cleary, 2006). El instrumento se construyó para su uso en poblaciones universitarias y consta de 18 ítems de calificación tipo Likert (nunca, casi nunca, casi siempre, siempre), arrojando un puntaje dividido en 4 factores: Hábitos inadecuados de regulación (HIR), organización del entorno (OE), búsqueda de información (BI) y organización de la tarea (OT). Este cuestionario se aplicó en una población colombiana obteniéndose valores altos de validez y confiabilidad (Hernández y Camargo, 2017). Estos autores definen los 4 factores de la siguiente forma:

- Hábitos inadecuados de regulación (5 ítems): conductas evitativas que perjudican el desarrollo de las actividades académicas por parte de los estudiantes.
- Organización del entorno (5 ítems): disminución de los distractores en los ambientes de estudio utilizados.
- Búsqueda de información (3 ítems): indagación y uso de fuentes pertinentes para el logro de los objetivos académicos
- Organización de la tarea (5 ítems): planificación de objetivos y actividades necesarias para el desarrollo de las actividades académicas.

Se seleccionó este instrumento por dos motivos. En primer lugar, se construyó pensando en una población similar a la del presente estudio (estudiantes universitarios latinoamericanos) y, en segundo lugar, sus ítems evalúan conductas concretas que se buscan propiciar con el uso del portafolio académico en la presente investigación. Para su uso en la presente investigación, se evaluó su confiabilidad obteniendo un coeficiente de alpha de Cronbach de .555. Nunnally (citado por Kerlinger y Lee, 2002) menciona que si bien un alpha de .70 se considera aceptable, se pueden considerar puntajes de .50 o .60 dependiendo del uso que se dé a los resultados del instrumento. Por su parte, Cortina (citado por Oviedo y Campo-Arias, 2005) menciona que puntajes menores de .70 de alpha de Cronbach pueden considerarse en caso de que no haya un instrumento mejor disponible. En cuanto a la validez de contenido se utilizó el método de revisión por jueces expertos usando la V de Aiken (Aiken, 1980), obteniendo, todos los ítems, valores aceptables mayores a 0.70 (Merino y Livia, 2009).

Asimismo, para indagar sobre las vivencias de los estudiantes con respecto al uso del portafolio virtual se optó por la técnica de entrevista. Para esto, se desarrolló una guía de entrevista semiestructurada (ver Apéndice B), la cual fue revisada por un experto en investigación cualitativa y se realizó una entrevista piloto para verificar la comprensión de las preguntas por parte de los estudiantes. La guía de entrevista semiestructurada consta de 2 partes; en la primera, se preguntan por los datos personales del estudiante, mientras que en la segunda se indaga acerca de su experiencia con el uso del portafolio virtual en el curso de investigación académica, así como su valoración de esta herramienta. A continuación, se presentan ejemplos de preguntas de cada aspecto explorado con la guía de entrevista:

- Percepción previa del portafolio al inicio del curso: Cuando el docente de tu curso propuso hacer un portafolio en la clase, ¿qué pensaste?
- Uso del portafolio durante el curso: ¿Cómo evalúa su experiencia utilizando portafolio? ¿Por qué?
- Percepción de la utilidad de las distintas fases del portafolio: Al inicio del curso, usted se planteó una meta para lograr durante el mismo. ¿Cómo piensa que estos objetivos lo han ayudado a guiar su paso en el curso de investigación académica?

- Percepción de aplicabilidad del portafolio en la vida académica: ¿Ha utilizado portafolio en otros cursos? ¿De qué manera?
- Evaluación del portafolio virtual: ¿Qué aspectos positivos rescata del portafolio académico?, ¿Qué aspectos por mejorar encuentra en el portafolio?

Con la finalidad de que se aprecie de manera integrada la información tratada hasta ese momento, a continuación, se presenta la matriz de consistencia donde se especifican los objetivos de investigación, variables de estudio y las áreas evaluadas para cada una de estas.



Tabla 2.

Matriz de consistencia

Objetivo general	Objetivos específicos	Variables	Áreas evaluadas	Instrumento
Determinar el efecto del uso del portafolio virtual en el desarrollo de la autorregulación académica en estudiantes de un curso de investigación académica en una universidad privada de Lima	Identificar las estrategias que favorecieron la autorregulación académica en estudiantes de un curso de investigación académica antes y después de la aplicación del portafolio virtual en una universidad privada de Lima.	Dependiente: Autorregulación académica	Organización del entorno	Cuestionario de evaluación de estrategias de aprendizaje.
			Organización de la tarea	
			Búsqueda de información	
			Hábitos inadecuados de regulación	
	Analizar la percepción de los estudiantes con respecto a su experiencia con el uso del portafolio virtual en el curso de Investigación Académica.	Independiente: Portafolio virtual	Percepción previa del portafolio al inicio del curso	Guión de entrevista semi-estructurada
			Uso del portafolio durante el curso	
			Percepción de la utilidad de las distintas fases del portafolio	
			Percepción de aplicabilidad del portafolio en la vida académica	
			Evaluación del portafolio virtual.	

3.7 Procedimiento

Durante la primera clase de práctica del curso de Investigación Académica se explicó a los estudiantes sobre el uso del Portafolio virtual, las actividades que se desarrollarían y las fechas de evaluación (no fue calificado el portafolio) del portafolio a lo largo del curso de Investigación Académica. Para esto, se les entregó una ficha con los lineamientos para el uso del portafolio virtual y se elaboraron dos videos tutoriales sobre el uso del *Google Sites*; asimismo, se desarrolló el pre-test a través de la aplicación del Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje.

El portafolio virtual fue utilizado entre la semana 3 y 11 del curso de investigación académica como una herramienta que los estudiantes usaron para plantearse metas y acciones concretas para el desarrollo de las actividades de evaluación del curso, monitorear sus avances y reflexionar en torno al proceso y producto que han desarrollado en cada una de las actividades y sobre la calificación otorgada por el docente. Para favorecer esta reflexión, se brindó a cada estudiante una ficha de monitoreo de sus actividades académicas fuera del aula. En esta ficha colocaron información como el espacio que utilizaron para estudiar, la hora de comienzo y término de la sesión de estudio y los distractores que se presentaron. Toda la información de las respuestas fue subida en la herramienta virtual *Google Sites* donde se alojaron los portafolios de los estudiantes; asimismo, estos recibieron *feedback* del docente durante el desarrollo de cada una de las actividades del curso, a través de este espacio virtual. El portafolio fue evaluado utilizando una rúbrica en 3 ocasiones durante el ciclo, para el desarrollo de la actividad de evaluación continua 3, la actividad parcial y la evaluación continua 4 del curso de Investigación académica. La primera sección del portafolio (planteamiento de metas y acciones concretas para lograrlas) se desarrolló en clases. Para esto, se utilizó 20 minutos de la clase de práctica en que se presentaba la actividad de evaluación continua correspondiente para que los estudiantes planteen al menos 4 metas y planifiquen acciones para lograrlas para luego subirlas al portafolio. Las preguntas de monitoreo fueron contestadas fuera de clase bajo la consigna de que lo hicieran cuando hubieran avanzado con el 40% de sus metas

planteadas para la actividad correspondiente. Finalmente, las preguntas de reflexión fueron discutidas en pareja durante las horas de clase en dos momentos: el mismo día de práctica en que los estudiantes subieron su actividad de evaluación continua a la plataforma Paideia y cuando recibieron las notas del docente. Este orden se mantuvo para la actividad de evaluación continua 3 y la entrega parcial; sin embargo, para la actividad de evaluación continua 4 se indicó a los estudiantes que desarrollen el portafolio de manera autónoma fuera de clases debido a que durante la segunda mitad del curso de Investigación Académica se realizaron asesorías personalizadas para la redacción de la investigación monográfica. Una vez se devolvió la nota de la evaluación continua 4 se volvió a aplicar el Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje para realizar el post-test, tomando ambas aplicaciones (pre-test y post-test), en promedio, 10 minutos. Finalmente, en las siguientes 2 semanas, se realizaron 5 entrevistas para indagar sobre las experiencias de los estudiantes usando el portafolio virtual.

3.8 Análisis de datos e información

El análisis de los datos cuantitativos se realizó a partir del análisis estadístico, para lo cual se utilizó el paquete estadístico SPSS. En primer lugar, se ejecutó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilks para observar si los datos se adecuaban a una curva de distribución normal. Una vez hecho esto, se realizó la prueba de contrastación de hipótesis t de Student para muestras independientes para comparar los puntajes de las 4 dimensiones del Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje entre el grupo control y experimental. Posteriormente, se ejecutó la prueba de t de Student para muestras relacionadas para determinar las diferencias entre puntajes pre y post-test en el grupo experimental con la muestra completo y dividiéndolos por el Coeficiente de Rendimiento Académico Estándar. Posterior a esto, se realizó la d de Cohen para medir el tamaño del efecto (TE), el cual es definido como el grado de superioridad entre dos medidas en una muestra específica (Ledesma, Macbeth y Cortada, 2008). Es decir, si la prueba de hipótesis nos informa de la existencia de diferencias significativas entre dos medidas, el TE nos informa sobre qué tan grande es esta diferencia. Según Cohen (1988), un coeficiente mayor a .20 es considerado pequeño, uno mayor a .50, mediano y uno mayor a .80 es considerado grande. Este coeficiente se obtiene restando las puntuaciones medias del post-test y el pre-test

y se dividen entre la desviación estándar acumulada, tal como se muestra en la siguiente fórmula:

$$d = \frac{(M_2 - M_1)}{Pooled\ SD}$$

Asimismo, se calificaron los portafolios utilizando una rúbrica y se obtuvo la media aritmética para cada una de las tres entregas del portafolio al dividir a los estudiantes en cuatro grupos en función del Puntaje Estandarizado de Rendimiento.

En cuanto al análisis cualitativo, se seleccionó a 4 estudiantes en función de los 4 grupos ya descritos para realizar entrevistas donde se profundizó en sus experiencias utilizando el portafolio virtual en el curso de Investigación Académica. Estas entrevistas se analizaron utilizando el software ATLAS.ti y, en función de estos datos, se elaboró un libro de códigos para el reporte de los resultados. Asimismo, se analizó la evolución del uso del portafolio durante el curso de Investigación Académica en estos 4 estudiantes. Finalmente, se analizó la evolución en el uso del portafolio en estos cuatro estudiantes a través de las tres entregas desarrolladas durante el curso de Investigación Académica.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el siguiente capítulo, se presentan los resultados obtenidos en función de los objetivos de investigación e innovación. Dichos resultados se han organizado en dos partes: en primer lugar, se presentarán los resultados producto del análisis estadístico de los puntajes del Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje. En segundo lugar, se presentarán los resultados de la evaluación de los portafolios virtuales durante el ciclo 2018-2 junto con un análisis de la evolución de su uso en 4 estudiantes del curso de Investigación Académica. Finalmente, se presentará el análisis de las 4 entrevistas realizadas para indagar sobre las vivencias de los estudiantes con el uso del portafolio

4.1 Resultados cuantitativos

A continuación, se presentan los análisis inter e intrasujetos de los puntajes de cada una de los factores del Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje. Asimismo, se realizó un análisis intrasujeto en función del Puntaje Estandarizado del Rendimiento con los puntajes del grupo experimental. Finalmente, se compararán las calificaciones obtenidas por los estudiantes en el portafolio conforme fueron avanzando las actividades de evaluación continua del curso.

La tabla 3 muestra los datos descriptivos de los puntajes pre y post-test de los cuatro factores del Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje en el grupo experimental. Como se puede observar, en todos los factores ha habido cambios entre las medias de los puntajes pre y post- test, notándose un ligero aumento en cada uno de ellos, con excepción del factor de Hábitos inadecuados de regulación, pues una disminución en el puntaje indicaría un menor uso de estrategias de regulación desadaptativas.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de los puntajes de los cuatro factores de la autorregulación académica del Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje en el grupo experimental

Factor	Medidas	N	Mínimo	Máximo	M	DE
HIR	Post-test	17	6	14	10.59	2.34
HIR	Pre-test	17	7	14	11	1.87
OE	Post-test	17	11	20	15.35	2.34
OE	Pre-test	17	12	18	15.24	1.78
BI	Post-test	17	5	12	7.94	1.95
BI	Pre-test	17	5	11	7.18	1.59
OT	Post-test	17	11	20	15.29	2.86
OT	Pre-test	17	5	20	14.06	4.00

Fuente: Elaboración propia. HIR: hábitos inadecuados de regulación, OE: organización del entorno, BI: búsqueda de información, OT: organización de la tarea.

Por otro lado, la tabla 4 muestra los estadísticos descriptivos de los puntajes pre y post-test del Cuestionario de Evaluación de Estrategias de aprendizaje en el grupo control, hallando resultados bastante similares que con el grupo experimental tanto a nivel de pre-test como de post-test.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de los puntajes de los cuatro factores de la autorregulación académica del Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje en el grupo control

Factor	Medidas	N	Mínimo	Máximo	M	DE
HIR	Post-test	16	8	13	10.50	1.71
HIR	Pre-test	16	7	15	10.88	2.15
OE	Post-test	16	10	19	15.19	2.40
OE	Pre-test	16	10	20	15.62	2.63
BI	Post-test	16	6	10	7.75	1.12
BI	Pre-test	16	5	9	7.37	1.02
OT	Post-test	16	9	20	14.06	2.81
OT	Pre-test	16	9	19	14.06	2.51

Fuente: Elaboración propia. HIR: hábitos inadecuados de regulación, OE: organización del entorno, BI: búsqueda de información, OT: organización de la tarea.

Para determinar si las diferencias entre las medias de los puntajes post-test del grupo control y experimental fueron significativas, se realizó una prueba de normalidad para determinar si los puntajes, tanto del grupo control como experimental, se adecuaban a una curva de distribución normal. Se realizó la prueba de Shapiro Wilks (n menor a 50 sujetos), determinándose que todos los puntajes, con excepción del factor de Búsqueda de información del grupo control se adecuaban a una curva de distribución normal (ver apéndice C). Asimismo, se realizó la Prueba de Levene, asumiéndose varianzas iguales ($p > .05$) para los puntajes de hábitos inadecuados de regulación, organización del entorno y organización de la tarea. Debido a estos resultados, se optó por realizar la prueba de t de Student para muestras independientes (ver tabla 5).

Tabla 5

Prueba t de Student para muestras independientes para los puntajes de tres factores de la autorregulación académica entre el grupo control y experimental

		Descriptivos		Prueba t para muestras independientes	
Factor	Grupo	N	M	Prueba de Levene	Sig (bilateral)
HIR	Experimental	17	10.59	0.314	0.903
	Control	16	10.50		
OE	Experimental	17	15.35	0.958	0.843
	Control	16	15.19		
OT	Experimental	17	15.29	0.491	0.223
	Control	16	14.06		

Fuente: Elaboración propia. HIR: hábitos inadecuados de regulación, OE: organización del entorno, BI: búsqueda de información, OT: organización de la tarea.

Como se puede observar en la tabla 5, no se han encontrado diferencias significativas ($p > .05$) entre los puntajes post-test del grupo control y experimental en ninguno de los factores analizados (hábitos de regulación inadecuados, organización del entorno y organización de la tarea). Asimismo, se realizó la prueba de U de Mann-Whitney para determinar las diferencias entre las medianas de los puntajes de búsqueda de información entre los grupos control y experimental, obteniéndose resultados similares (ver tabla 6).

Tabla 6

Prueba U de Mann-Whitney para los puntajes de búsqueda de información

		Descriptivos		U de Mann-Whitney
Factor	Grupo	N	Mediana	Sig (bilateral)
BI	Experimental	17	8	0.92
	Control	16	7	

Fuente: Elaboración propia. BI: búsqueda de información.

En relación a la comparación entre los puntajes del pre y post-test en el grupo experimental, se realizó la prueba de t de Student para muestras emparejadas sin obtenerse diferencias significativas en ninguno de los factores evaluados ($p>0.05$).

Tabla 7

Prueba t de Student para muestras emparejadas en los puntajes de los cuatro factores de la autorregulación académica del grupo experimental

		Descriptivos		Prueba t de Student muestras emparejadas	
Factor	Medidas	N	M	DE	Sig (bilateral)
HIR	Post-test	17	10.58	2.55	0.515
HIR	Pre-test	17	11		
OE	Post-test	17	15.35	2.2	0.829
OE	Pre-test	17	15.24		
BI	Post-test	17	7.94	1.67	0.079
BI	Pre-test	17	7.18		
OT	Post-test	17	15.29	3.3	0.143
OT	Pre-test	17	14.06		

Fuente: Elaboración propia. HIR: hábitos inadecuados de regulación, OE: organización del entorno, BI: búsqueda de información, OT: organización de la tarea.

Adicionalmente, se dividió al grupo experimental en cuartiles en función del Puntaje Estandarizado del Rendimiento (ver apéndice D) y se realizó una t de Student para muestras emparejadas encontrando diferencias significativas ($p<.05$) en las medias del factor de hábitos inadecuados de regulación en el cuartil con menor Puntaje Estandarizado del Rendimiento.

Tabla 8.

Prueba t de Student para muestras emparejadas en los puntajes de los cuatro factores de la autorregulación académica del grupo experimental según nivel de Puntaje Estandarizado del Rendimiento bajo

		Descriptivos		Prueba t para muestras emparejadas	
Factor	Medidas	N	M	DE	Sig (bilateral)
HIR	Post-test	4	8.75	0.957	0.007
HIR	Pre-test	4	12		
OE	Post-test	4	16.5	1.708	0.239
OE	Pre-test	4	15.25		
BI	Post-test	4	8.25	2.217	0.213
BI	Pre-test	4	6.5		
OT	Post-test	4	16.5	4.082	0.092
OT	Pre-test	4	11.5		

Fuente: Elaboración propia. HIR: hábitos inadecuados de regulación, OE: organización del entorno, BI: búsqueda de información, OT: organización de la tarea.

A continuación, se realizó la d de Cohen, obteniendo un tamaño de efecto grande para hábitos inadecuados de regulación ($d = -3.39$, $p < .05$).

Asimismo, se evaluaron las actividades desarrolladas por los estudiantes en los portafolios utilizando una rúbrica elaborada para tal propósito (ver apéndice E). Como se puede observar en la tabla 8, los puntajes obtenidos por los estudiantes disminuyeron conforme fueron avanzando las entregas del portafolio.

Tabla 9.

Promedios de los puntajes obtenidos en el portafolio por cada una de las entregas

	Promedios		
	EVC3	E. parcial	EVC4
Total de los estudiantes	12.29	10.64	8.29

Fuente: Elaboración propia

Adicionalmente, se dividió a la muestra en cuatro en función del Puntaje Estandarizado del Rendimiento obteniendo resultados similares (ver tabla 10).

Tabla 10

Promedios de los puntajes obtenidos en el portafolio por cada una de las entregas según Puntaje Estandarizado del Rendimiento

	Promedios		
	EVC3	E. parcial	EVC4
Puntaje bajo	11	10.64	8.29
Puntaje medio bajo	10.25	10.25	6.75
Puntaje medio alto	12.6	10.8	7.4
Puntaje alto	15.25	14.5	13

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la tabla 10, en los cuatro grupos de estudiantes las notas fueron en descenso, dándose en las EVC4 el menor puntaje en todos los casos. Un dato que cabe destacar es que la mayoría de los estudiantes desarrollaban menos actividades del portafolio conforme avanzaban las entregas. Por ejemplo, en la primera entrega desarrollaron todas las actividades requeridas para el portafolio y en la siguiente entrega se omitió las respuestas a las preguntas de reflexión. Para determinar si las actividades realizadas por los estudiantes en el portafolio iban mejorando, a pesar de que no se completaron todas, se analizó la evolución de 4 portafolios desarrollados en el curso de Investigación Académica. Estos cuatro estudiantes fueron seleccionados al dividir al total de alumnos en

cuartiles en función de su Puntaje Estandarizado del Rendimiento (ver apéndice D). De esta forma, se analizó los portafolios de estudiantes con puntaje bajo, medio bajo, medio alto y alto.

En primer lugar, en el caso del estudiante de puntaje bajo se puede observar que hubo un mejor desempeño en el planteamiento de metas para las actividades de evaluación continua del curso de Investigación Académica, ya que, conforme iban avanzando estas entregas, y por el *feedback* del docente, tanto las metas como las acciones planteadas se volvían más específicas y coherentes con la actividad a desarrollar. Asimismo, puede observarse que tanto las preguntas de reflexión como la ficha de observación permitieron identificar aspectos por mejorar en el uso de estrategias cognitivas y ambientes de estudio; sin embargo, esto no puede corroborarse en las dos entregas posteriores pues no se han subido al portafolio las respuestas a las preguntas de monitoreo y reflexión ni la ficha de observación (ver tabla 11).

Tabla 11.

Evolución del portafolio virtual en el estudiante con Puntaje Estandarizado del Rendimiento bajo

	Metas y actividades planteadas	Preguntas de reflexión	Ficha de observación
Primera entrega	El estudiante establece 4 metas para el desarrollo de la primera actividad; sin embargo, solo plantea una actividad para desarrollar 3 de las metas mencionadas. Estas actividades no son suficientes para conseguir las metas planteadas. Producto de las preguntas del docente se plantearon más actividades para cada una de las metas establecidas.	El estudiante responde a las preguntas de monitoreo y reflexión. Se evidencia una reflexión sobre las estrategias cognitivas utilizadas y se implementan nuevas (subrayado y resumen de fuentes).	Se llena la ficha de monitoreo de sesiones de estudio; se identifican algunos distractores al estudiar en casa
Segunda entrega	Se plantean 3 metas para el desarrollo de la actividad parcial junto con al menos 1 acción concreta para cada una de ellas. Las metas son pertinentes para el desarrollo de esta actividad y son más específicas en comparación con la actividad anterior.	No se realizó	No se realizó
Tercera entrega	Se plantean 4 metas para el desarrollo de la tercera actividad. Las acciones planteadas para conseguirlas son más específicas que en actividades anteriores	Se responden a las preguntas de monitoreo; sin embargo, las respuestas son muy cortas como para evidenciar una reflexión en torno a ellas.	No se realizó

Fuente: Elaboración propia

En el caso del estudiante con puntaje medio bajo, se observa una mejora en el desarrollo de las preguntas de reflexión entre la primera y segunda entrega, pues

el estudiante amplió su reflexión sobre la organización y dificultades para el desarrollo de sus actividades académicas a otros cursos. A pesar de esto, su reflexión no se ha concretizado en el planteamiento de metas para la segunda ni tercera entrega (ver tabla 12).

Tabla 12.

Evolución del portafolio virtual en el estudiante con Puntaje Estandarizado del Rendimiento medio bajo

	Metas y actividades planteadas	Preguntas de reflexión	Ficha de observación
Primera entrega	El estudiante se plantea 4 metas para la primera actividad junto con 1 actividad concreta para cada una de estas. Las acciones planteadas son poco específicas y no son suficientes para conseguir las metas planteadas.	Se respondieron a las preguntas de monitoreo y reflexión. Se mencionan las dificultades experimentadas con el uso de las estrategias cognitivas utilizadas (mapas conceptuales) y sobre la necesidad de tener un horario para organizarse.	No se subió la ficha al portafolio virtual.
Segunda entrega	No se realizó	Se respondieron a las preguntas de reflexión. Se han identificado nuevos distractores en el ambiente de estudio y la necesidad de establecer un horario general para todos sus cursos. Se evidencia una mayor reflexión sobre las dificultades que se presentaron durante el desarrollo de la segunda entrega.	No se subió la ficha al portafolio virtual.
Tercera entrega	No se realizó	Se respondió a las preguntas de monitoreo; sin embargo, las respuestas son muy cortas como para evidenciar una mayor reflexión.	No se subió al portafolio virtual.

Fuente: Elaboración propia

El estudiante de puntaje medio alto se observa que hubo una mejora entre la primera y segunda entrega en cuanto al planteamiento de metas y las respuestas a las preguntas de monitoreo y reflexión. En el primer caso, las metas planteadas en la segunda entrega tienen una mayor correspondencia con las actividades de evaluación continua desarrollada pues hacían alusión a acciones más concretas. En cuanto a las respuestas a las preguntas de monitoreo y reflexión, en ambos casos (primera y segunda entrega) identificar distractores en los ambientes de estudio y la eficacia de las estrategias cognitivas utilizadas. En la segunda entrega

se ahondó más en la reflexión al notar que se requería una mayor organización del tiempo para aplicar estas estrategias (ver tabla 13).

Tabla 13.

Evolución del portafolio virtual en el estudiante con Puntaje Estandarizado del Rendimiento medio alto

	Metas y actividades planteadas	Preguntas de reflexión	Ficha de observación
Primera entrega	Se plantean cuatro metas para el desarrollo de esta primera actividad. Si bien las metas corresponden con la actividad estas son muy generales; asimismo, no se plantea acciones específicas para lograrlas.	Se responde a las preguntas de monitoreo y reflexión, estas permitieron la reflexión sobre las estrategias cognitivas y los ambientes de estudio utilizados. Asimismo, se mencionan algunas ideas sobre lo que se podría mejorar para entregas futuras.	Se hace mención al uso de la ficha de monitoreo; sin embargo, esta no se ha subido al portafolio virtual.
Segunda entrega	Se plantean 3 metas para el parcial escrito, estas corresponden con la actividad a desarrollar; sin embargo, no se establecen acciones concretas para lograrlas. A pesar de esto, las metas planteadas son más específicas en comparación con la actividad anterior.	Las preguntas de monitoreo y reflexión sirvieron para identificar nuevas dificultades sobre el uso de las estrategias cognitivas utilizadas. Se reflexiona en torno a la eficacia del subrayado y resumen versus el tiempo que toma aplicar estas estrategias. Se concluye que ambas estrategias son útiles; sin embargo, es necesario organizar mejor sus tiempos para leer los distintos textos y utilizarlas.	No se subió la ficha
Tercera entrega	Se establecieron 3 metas; sin embargo, estas son poco precisas ni permiten el desarrollo de la última actividad evaluada.	No se realizó	No se subió la ficha

Fuente: Elaboración propia

En caso del estudiante del puntaje alto se observa mayor orden y reflexión en todas las entregas del portafolio. Cabe destacar que las preguntas del portafolio permitieron afinar el planteamiento de metas y la reflexión en torno al propio desempeño pues, en el primer caso, se plantearon acciones y horarios más realistas conforme avanzaban las entregas y, en el segundo caso, identificaron cada vez mayores distractores en las sesiones de estudio y se plantearon estrategias para contrarrestarlos (ver tabla 14).

Tabla 14.

Evolución en el portafolio virtual en el estudiante con Puntaje Estandarizado del Rendimiento alto

	Metas y actividades planteadas	Preguntas de reflexión	Ficha de observación
Primera entrega	Se han planteado 5 metas para el desarrollo de la primera entrega con un promedio de 3 acciones concretas para cada una. Asimismo, se establecieron fechas para el desarrollo de cada una de estas acciones; sin embargo, el tiempo que se estableció para cada una resulta insuficiente. A pesar de esto, el estudiante fue aumentando la precisión de los horarios establecidos apoyándose en las preguntas del docente y la propia puesta en práctica de estas acciones.	Se respondió a las preguntas de monitoreo y reflexión. Estas respuestas permitieron no solo la identificación de distractores y una valoración de los ambientes de estudio y estrategias cognitivas utilizadas, sino que permitió identificar estrategias para mejorar su desempeño en actividades posteriores.	Se hace mención a la ficha de monitoreo durante las preguntas de monitoreo y reflexión; sin embargo, esta no se ha subido al portafolio virtual.
Segunda entrega	Se plantearon 4 metas con sus respectivas acciones concretas para desarrollarlas. Se ha planteado un mayor número de sesiones de estudio en comparación con la actividad anterior.	Las preguntas de monitoreo y reflexión han servido para reafirmar las estrategias y herramientas utilizadas hasta el momento para el desarrollo de las actividades académicas. Asimismo, se han seleccionado ambientes concretos de estudio y se han considerado estrategias para mantener la atención durante las sesiones de estudio.	No se subió la ficha
Tercera entrega	Se plantearon 4 metas con un promedio de 4 acciones para cada una. Se plantearon 10 sesiones de estudio para el desarrollo de estas acciones. El tiempo destinado a cada sesión es coherente con el tamaño de la tarea.	Se han desarrollado las preguntas de monitoreo y reflexión. La información obtenida a partir de estas será utilizada para la organización de la siguiente entrega pues son bastante similares (redacción de capítulos).	No se subió la ficha

Fuente: Elaboración propia

Algo resaltante en todos los portafolios (con excepción del estudiante con puntaje alto) fue que conforme fueron avanzando las entregas del mismo, disminuyó la tasa de respuesta a las actividades del portafolio (por ejemplo, se dejaron de responder a las preguntas de reflexión y monitoreo y se mantuvo el planteamiento de objetivos). A pesar de esto, en todos los estudiantes se ha evidenciado una mejora en las actividades que sí llegaron a desarrollar en el transcurso del portafolio, resaltando el planteamiento de metas en casi todos los

casos. Asimismo, se observa que la actividad menos realizada (debido a que no se adjuntó al portafolio virtual) fue el desarrollo de la ficha de monitoreo.

4.2 Resultados cualitativos

A continuación, se presentan los datos de las 4 entrevistas realizadas a estudiantes pertenecientes a un percentil diferente según su Puntaje Estandarizado del Rendimiento (bajo, medio bajo, medio alto y alto). Estos resultados se dividen en 7 áreas: percepción previa del portafolio, percepción sobre los usos del portafolio, aspectos positivos del uso del portafolio, aspectos por mejorar del uso del portafolio, valoración de las partes del portafolio, utilización del portafolio en el futuro y motivos del poco uso del portafolio.

Percepción previa del portafolio

Se indagó sobre las percepciones que tuvieron los estudiantes sobre el uso del portafolio antes de que fuera implementado en el curso de Investigación académica. Por un lado, dos estudiantes percibieron que el portafolio era una “carga extra” que se agregó a las distintas actividades de evaluación a realizar en el curso de Investigación académica. A continuación, se presentan citas ilustrativas al respecto:

“No sabía que era un portafolio, era la primera vez, era la primera vez que lo utilizábamos en un salón de clases (...) me habían dicho que el curso de investigación académica era un poco pesado, entonces agregarme una actividad más extra, entonces fue como, eh, un poco, no sé, sorpresivo, algo así” (estudiante de puntaje alto).

“Primero pensé que iba a ser una actividad, eh, calificada y respecto a eso yo sentí un poco de presión, ya que lo consideraba como algo extra, aparte del trabajo que tenía que hacer y otra responsabilidad” (estudiante de puntaje medio bajo).

Asimismo, otro estudiante percibió el portafolio como una herramienta novedosa debido a que no lo había utilizado en otros cursos. Cabe destacar que para todos los estudiantes entrevistados, esta fue la primera vez que utilizaron un portafolio. Sobre esto, un estudiante menciona:

“Al principio me pareció raro, porque nunca se había dado un tema de esa forma, pero también me pareció interesante (...) fue, digamos, una nueva forma, digamos, para que el docente esté enterado de cómo el estudiante iba académicamente, lo cual no se hace en los otros cursos” (estudiante de puntaje bajo).

Percepción sobre los usos del portafolio

En esta sección se indagó sobre los principales usos que le brindaron los estudiantes al portafolio académico en el curso de investigación académica. Todos los estudiantes entrevistados valoraron al portafolio como una herramienta que les permitió una mayor organización en el desarrollo de las actividades de evaluación continua del curso de investigación académica, ya sea porque les permitió monitorear sus avances o plantearse objetivos de trabajo. Se presentan las siguientes citas ilustrativas:

“Una vez que lo utilicé me pareció que era una herramienta útil para poder organizarme más que nada (...) porque al organizar qué iba a hacer antes de hacerlo podía planificar mejor mis tiempos, planificar mejor qué actividades iba a hacer y cuál era el orden de importancia” (Estudiante de puntaje medio alto).

“El portafolio lo he utilizado más que nada para proyectarme a actividades específicas; por ejemplo, para ver lo de los objetivos, yo decidí primero hacer un resumen de las lecturas y me organicé escribiendo eso en el portafolio y de qué manera lo iba a hacer” (Estudiante de puntaje medio bajo).

Por otro lado, uno de los estudiantes, también valoró al portafolio como una herramienta que le permitió una mayor reflexión sobre su propia conducta académica, siendo esto una experiencia diferente a la desarrollada en otros cursos de la universidad.

“Reflexionar sobre la primera entrega te va a llevar a la segunda, y reflexionar sobre la segunda te va a llevar a tener un mejor desempeño en la tercera y generar un buen resultado en el trabajo final porque en los cursos de letras casi solo hay una evaluación por curso entonces ni siquiera es necesario reflexionar sobre tus aprendizajes” (Estudiante de puntaje alto).

Aspectos positivos del uso del portafolio

Asimismo, se indagó sobre aquellos elementos del portafolio que fueron valorados por los estudiantes debido a que enriquecieron su experiencia utilizándolo en el curso de investigación académica. Dos de los estudiantes valoraron que el portafolio estuviera alojado en un entorno virtual ya que permitió mayor libertad y soltura al momento de utilizarlo. A continuación, se muestra una cita alusiva a esto:

“Respecto al portafolio, me pareció buena idea que haya sido en línea, que haya sido dentro de este *Google Sites*, si bien había menos accesibilidad por mi parte, esto igual me permitía redactar con más soltura mis ideas, en contraste a lo que

podría haber sido un portafolio en papel, en físico que quizás lo hubiera hecho de otra manera, quizás hubiera tenido, lo hubiera hecho de una manera menos, ahm, ¿cómo decirlo?, quizás lo hubiera dejado más descuidado” (Estudiante de puntaje medio bajo).

Por otro lado, un estudiante enfatizó el interés que mostró el docente por los estudiantes al utilizar el portafolio. Esto permitió una mejor recepción de la herramienta y una mayor motivación por su uso. Sobre este aspecto, un estudiante menciona:

“Me parece chévere, me pareció una forma de reflexionar sobre tus propios aprendizajes y es algo que nunca se nos pide en los demás cursos, porque en los demás cursos es como que sacas una nota y se acabó, ¿no?, al profesor no le importas, entonces es como que eres un código más y no importa si has aprendido o no, lo importante es aprobar y pasar el curso.” (Estudiante de puntaje alto)

Aspectos por mejorar del uso del portafolio

En cuanto a las mejoras que el docente podía realizar al portafolio, los estudiantes sugirieron, por un lado, que se le brinde a los alumnos herramientas en la forma de estrategias de estudio para poder mejorar la experiencia con el uso del portafolio, de forma que tengan las habilidades y estrategias sobre las que reflexionar. Asimismo, un estudiante recomendó evaluar la posibilidad de no utilizar una herramienta virtual, sino un portafolio físico. Este mismo estudiante enfatizó que el portafolio podría ser una herramienta útil para los estudiantes que recién se incorporan a la vida universitaria. Se presentan las siguientes citas ilustrativas:

“Poner ejemplos de estrategias, poner ejemplos de quizás de cómo uno puede reflexionar y como uno puede aprovechar este portafolio para organizar y mejorar su trabajo porque habían, quizás, yo ante ese trabajo decidí utilizar ciertas estrategias pero considero que el docente podría aportar más” (Estudiante de puntaje medio bajo).

“De repente no todos tienen el tiempo o sino las ganas de abrir una website y hacer tus metas y eso pero no sé agarrar un papel y poner tus metas o un día a la semana poner todo lo que vas a hacer en tus evaluaciones o lo que tengas que hacer para entregar un trabajo y luego ponerte a pensar qué pudiste haber hecho mejor, sin necesidad de ponerlo todo en escrito, podría ser una buena idea para recomendar a alguien que está empezando a presentar trabajos o a realizar sus estudios en la universidad, especial entre los cachimbos” (Estudiantes de puntaje medio bajo).

Valoración de las partes del portafolio

En esta sección se indagó sobre las percepciones que tuvieron los estudiantes sobre las distintas secciones del portafolio y como estas influyeron en su desempeño en el curso de Investigación Académica. En primer lugar, los

estudiantes valoraron positivamente las actividades de planteamiento de objetivo, enfatizando que les permitió mantener un orden en el desarrollo de las actividades de evaluación continua, así como ser más conscientes de los objetivos ya que les permitía visualizarlos en un formato escrito. Se ofrece la siguiente cita como ejemplo:

“Fue otro mecanismo para apoyar mi trabajo, quizás si yo iba a buscar una fuente y me preguntaban, ¿cómo has organizado tu fuente? Me planteaba, ya bueno, no solo voy a investigar estas fuentes sino voy a clasificarlas, voy a ordenarlas, pero no para este trabajo sino ya para un siguiente o una siguiente entrega” (Estudiante de puntaje medio bajo).

En segundo lugar, las preguntas de monitoreo fueron útiles debido a que no solo permitieron tener imagen sobre los avances que habían realizado en sus trabajos y lo que les faltaba realizar, sino también, esta visualización de los avances resultaba motivadora para los estudiantes. Sobre esto, un estudiante refiere que:

“Ha influenciado positivamente en mí, porque nunca me he puesto a pensar realmente si estoy haciendo bien las actividades académicas o no, entonces las preguntas era una forma también para yo ver, como estudiante, cómo estaba progresando” (Estudiante puntaje bajo)

En tercer lugar, las preguntas de reflexión sobre las actividades de evaluación permitieron a los estudiantes no solo establecer cambios en la forma de desarrollar las actividades posteriores, sino que permitieron observar y evaluar el proceso que les llevó al desarrollo de un producto (entrega de la evaluación continua). Sobre este aspecto, un estudiante menciona:

“La última parte considero que esta reflexión final me permitía, ahm, considerar si, ahm, o sea el trabajo entregado, el trabajo ya redactado era, ¿cómo decirlo?, ¿era lo mejor que podía realizar?, ¿era mi producto final o no?” (Estudiante de puntaje medio bajo)

En cuanto lugar, la ficha de monitoreo permitió a los estudiantes analizar sus ambientes de estudio e identificar distractores que disminuían su desempeño en el desarrollo de sus actividades académicas. Asimismo, la ficha de monitoreo permitió a un estudiante notar cuales eran los horarios de estudio en los que avanzaba mejor con sus actividades académicas y con menos distracciones. A pesar de ser valorado positivamente por los estudiantes, también se criticó de que era una actividad que tomaba mucho tiempo de sus labores académicas y que era engorroso tener que subirla a la plataforma de *Google Sites*. A continuación, un par de citas ilustrativas:

“Eso era lo que más me gustó porque ahí te das cuenta de qué manera te organizas, si es que procrastinas, si es que falta que mejore... aumente tus tiempos de estudio o que disminuyas distractores y esas cosas, esas variables me parecen importantes entonces eso te hace darte cuenta de qué tan bien lo estás haciendo y qué debes mejorar” (Estudiante puntaje medio alto)

“Bueno, como me tomaba tiempo el pasarlo a Word y subir el archivo, y entonces no, no podía coordinar bien el tiempo para poder hacerlo y así dejé que pasara y ya” (Estudiante de puntaje bajo).

Finalmente, las preguntas del docente en los portafolios fueron valoradas positivamente debido a que permitieron una mayor reflexión sobre la propia conducta académica de los estudiantes. Asimismo, reflejaba interés por parte del docente hacia sus estudiantes. Referente a esto, un estudiante expresa:

“Las dos primeras veces creo que mandó unas indicaciones y esas preguntas fueron como que menos generales, o sea solo para mí esas preguntas y esas sí me ayudaron a reflexionar porque estaban basadas en lo que yo había puesto” (Estudiante de puntaje alto)

Utilización del portafolio en el futuro

También, se indagó sobre si los estudiantes volverían a utilizar el portafolio de manera autónoma en su vida universitaria. En general, todos los estudiantes expresaron que lo volverían a utilizar en cursos que tuvieran una estructura similar al de Investigación Académica, enfatizando que es una herramienta útil para el desarrollo de trabajos académicos que se desarrollan a lo largo de todo un curso. A continuación, se ofrecen citas de dos estudiantes:

“Lo utilizaría, especialmente para los cursos de investigación donde tienes que hacer o cursos donde tengas que presentar un montón de cosas y que las entregas sean bien parecidas, o sea con el mismo formato” (Estudiante de puntaje alto).

“Sí, considero que es una buena forma de supervisar mi avance, progreso en principalmente actividades que son largas que son extensas y que requieren no solo una, que no son solo de una vez, que no puedes terminarlo en solo día sino que se extienden un periodo prolongado de tiempo, ya que me permite ver si he hecho algún cambio respecto a la anterior versión o no, así que en ese sentido sí me ha ayudado, en serio” (Estudiante de puntaje medio bajo)

Motivos del poco uso del portafolio

Finalmente, se indagó sobre los motivos para el poco uso del portafolio académico en los estudiantes con puntaje bajo y medio bajo. Si bien estos estudiantes valoraron positivamente las distintas partes del portafolio, expresaron

que era una herramienta que demandaba mucho tiempo y esto, sumado a las otras demandas académicas que tienen, hacía que aplazarán el desarrollo del portafolio y finalmente, no lo utilizaran. Asimismo, se criticó la elección de la plataforma de *Google Sites* debido a que no era accesible para algunos estudiantes a través de sus teléfonos móviles. Se presentan las siguientes citas como ejemplos:

“Al principio, sí me gustó la idea, porque era una nueva idea que ningún docente había usado y me pareció también una buena forma para que el docente esté enterado de como uno va avanzando en los trabajos y todo eso, pero con la medida del tiempo y al tener otros cursos de por medio, como que se fue acumulando en la rutina diaria que estaba acostumbrado y fue más trabajoso realizarlo” (Estudiante de puntaje bajo)

“Como te comento esta falta de accesibilidad sumada a la falta de tiempo que tuve para redactar, quizás hicieron que no todas las actividades las realizase acorde a lo planeado; por ejemplo, como comenté hace un rato, yo podría ir primero a la biblioteca y luego escribía en el portafolio, bueno tal día voy a ir a la biblioteca y finalmente, eh, al menos en las partes previas, sí, no, al no tener esta accesibilidad constante lo sentí un poco limitado que no pude describir todo el potencial de esa parte, por lo que consideraría, ehm, que tuviera, no sé si *Google Sites*, la página que alberga el portafolio tiene alguna forma de acceder mediante una aplicación o sino buscar otra plataforma que sí sería, al menos en mi caso, más útil” (estudiante de puntaje medio bajo).

4.3 Discusión de los resultados

Los resultados no muestran diferencias significativas en el análisis intrasujeto en el grupo experimental en ninguna de las dimensiones evaluadas. Por otro lado, al dividirse la muestra por Puntaje Estandarizado del Rendimiento se encontraron diferencias significativas y un tamaño de efecto grande en los puntajes de Hábitos inadecuados de regulación en el grupo con menor puntaje. Estos resultados apuntan a una mejora en la autorregulación académica en los estudiantes con menor desempeño lo que se relaciona con lo reportado por otros investigadores quienes encontraron que el uso del portafolio académico es una herramienta útil en el desarrollo de la autorregulación académica (Alexiou y Paraskeva, 2010; Greenwood, 2010; Jenson, 2011; Sliogeriene, 2016). Asimismo, se ha observado que el portafolio virtual es una herramienta donde se puede incorporar el Modelo Trifásico de Barry Zimmerman para el desarrollo de actividades que promueven la autorregulación, lo que concuerda con lo mencionado por Sasai en el 2015.

En segundo lugar, puede observarse en los puntajes de la rúbrica para evaluar el portafolio que fueron disminuyendo a medida que avanzaban las actividades de evaluación. Esto se debió a que los estudiantes, conforme avanzaba el tiempo, no respondieron a todas las actividades del portafolio, siendo las más afectadas la ficha de monitoreo y las preguntas de reflexión final. Esto podría deberse a, como menciona Sasai (2015), que el portafolio es una herramienta que requiere de una alta motivación por parte de los estudiantes y, en el caso de ser un portafolio virtual, cierto nivel de competencia tecnológica. Estas carencias pudieron observarse en el análisis cualitativo cuando un estudiante expresó sentirse muy motivado en la primera entrega del portafolio y esta fue disminuyendo conforme avanzó el curso aludiendo a que tomaba mucho tiempo de sus actividades académicas. Asimismo, se criticó la poca accesibilidad de la herramienta y la dificultad para subir la ficha de registro a la plataforma virtual. A pesar de esta disminución en la participación en el portafolio conforme avanzaron las entregas, el análisis de la evolución de los portafolios permitió visualizar que hubo mejoras en las actividades que se continuaron desarrollando en los portafolios.

En cuanto al análisis de los datos cualitativos, se encontró que los estudiantes valoraron de manera positiva el portafolio como una herramienta de organización y solo uno de estos (el estudiante de puntaje alto) lo valoró como una herramienta que permitió una mayor reflexión. Este dato se relaciona con el desempeño de los estudiantes usando el portafolio conforme avanzaron las entregas. Si bien los puntajes fueron disminuyendo, la mayor parte de estudiantes seguía realizando el planteamiento de objetivos y el monitoreo, dejando de lado las preguntas de reflexión. Entonces, si bien el portafolio es una herramienta ampliamente utilizada para la reflexión (Yastibas y Yastibas, 2015; Jenson, 2011), los estudiantes valoraron más que les permitiera organizarse en las actividades de evaluación continua del curso de Investigación Académica. Esto también puede observarse en los resultados cuantitativos, siendo la organización de la tarea una de las áreas que el portafolio desarrolló en los estudiantes.

Otro dato que se relaciona con la disminución en los puntajes de la rúbrica del portafolio fue expresado por dos estudiantes en las entrevistas al preguntarles por los motivos por lo que no pudieron continuar realizando todas las actividades del portafolio. Estos dos estudiantes expresaron que las distintas actividades y

preguntas del portafolio demandaron mucho tiempo de sus actividades fuera del aula, lo que, sumado a sus responsabilidades en otros cursos, hicieron que dejaran de realizar algunas de las actividades del portafolio como la ficha de monitoreo y las preguntas de reflexión. Esto también puede observarse en los portafolios de los estudiantes, donde la calidad de las actividades realizadas se mantuvo constantes; sin embargo, algunos estudiantes dejaban de realizar algunas de las actividades del portafolio.

Asimismo, las distintas partes del portafolio (planteamiento de objetivos, preguntas monitoreo y reflexión y ficha de monitoreo) fueron valorados positivamente por los estudiantes. Uno de los aspectos más enfatizados fue que las distintas partes del portafolio permitieron tener una mayor conciencia sobre sus avances y su propio desempeño como estudiantes, destacando la reflexión sobre los ambientes y sesiones de estudio y el establecimiento de mejoras para actividades de evaluación posteriores, enfatizando el uso de la ficha de monitoreo como una herramienta que permitió identificar distractores que afectaban sus sesiones de estudio e identificar los mejores horarios para realizar sus actividades académicas. Estos resultados se relacionan con los obtenidos en el análisis cuantitativo, donde se observaron diferencias significativas y un tamaño de efecto grande en los puntajes de Hábitos Inadecuados de Regulación, disminuyendo estos después del desarrollo del portafolio.

En esta misma línea, los estudiantes valoraron altamente el *feedback* que brindó el docente en el portafolio ya que permitió una mayor reflexión y demostró un interés por parte del docente hacia sus estudiantes. Esto se relaciona con lo reportado por Driessen, Tartwijk, Overeem, Vermunt y Van der Vleuten (2005) quienes entrevistaron a docentes que apoyaban a un grupo de estudiantes en el desarrollo de un portafolio académico, estos autores encontraron que, para que el portafolio académico tenga éxito, deben existir indicaciones claras sobre su uso y el docente debe brindar *feedback* sobre los contenidos del portafolio que promuevan la reflexión en los estudiantes. Cabe mencionar que en la investigación citada, el portafolio era parte de las actividades obligatorias que debía realizar el estudiante y eran discutidos con sus mentores al menos dos veces al año.

Tanto la rúbrica de evaluación del portafolio como el análisis de la evolución de los mismos permitieron observar que los estudiantes con mayor puntaje (alto) tuvieron un mejor desempeño en el desarrollo de las distintas actividades del portafolio. Esto podría deberse a que los estudiantes con mayor desempeño académico son más eficaces en la puesta en práctica de habilidades de autorregulación académica, lo que se relaciona con lo reportado por DiFrancesco, Nietfeld y Cao (2016) quienes encontraron diferencias significativas en el monitoreo metacognitivo y en el uso eficaz de estrategias cognitivas entre estudiantes con alto y bajo desempeño. Esto también concuerda con los resultados cuantitativos del presente estudio donde se encontró que los estudiantes con menor puntaje fueron los más beneficiados con el uso del portafolio.

Por otro lado, cabe destacar algunas situaciones que resultaron ser contraproducentes para el desarrollo de la presente investigación. Al ser un diseño cuasi-experimental, una de las principales limitaciones fue el poco control de las variables extrañas. En primer lugar, la muestra no fue escogida de manera aleatoria, pues en un ambiente académico un docente no puede escoger quienes serán sus estudiantes. Esta limitación en cuanto a la muestra se intentó controlar eligiendo un grupo control donde no hubiera diferencias significativas en cuanto a los puntajes pre-test en el Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje; sin embargo, es necesario mencionarla como una limitación del estudio. Asimismo, no hubo control sobre lo que las actividades que los estudiantes puedan desarrollar en otros cursos. Si bien todos los alumnos entrevistados mencionaron no haber utilizado el portafolio virtual en su vida académica, se podría esperar que en otros cursos se desarrollen actividades que también promuevan la autorregulación.

Otra limitación que disminuyó el efecto del portafolio en el desarrollo de la autorregulación académica fue el tiempo en que se utilizó en el curso de investigación académica. El portafolio fue utilizado en tres de las actividades de evaluación continua del curso (aproximadamente 7 semanas), lo cual es un tiempo muy corto para el desarrollo de la autorregulación académica, sobre todo si lo comparamos con otras investigaciones donde se utilizó el portafolio en un ciclo de 20 semanas (Greenwood, 2010). De ahí que solo algunos estudiantes pudieran desarrollar algunas habilidades de regulación (como un mayor control de la tarea y

una disminución de los hábitos inadecuados de regulación). Por otro lado, la elección del instrumento fue otra limitación del estudio, ya que, si bien se eligió para mantener la coherencia con el modelo de Zimmerman, obtuvo puntajes por debajo de lo aceptable en cuanto a confiabilidad (Nunnally, citado por Kerlinger y Lee, 2002) por lo que los resultados de la investigación deben tomarse con cuidado. Cabe destacar que la recepción de la herramienta que alojó al portafolio virtual (*Google Sites*) tuvo una recepción mixta por parte de los estudiantes, ya que, si bien algunos estudiantes valoraron utilizar una plataforma virtual en lugar de un portafolio físico, se criticó la poca accesibilidad de este y la dificultad para subir la ficha de monitoreo, esto pudo influir en la predisposición de los estudiantes a realizar las distintas actividades del portafolio.

Finalmente, hubo algunas situaciones del curso de Investigación Académica que no se consideraron en el diseño del portafolio y que tuvieron un efecto en el mismo. En primer lugar, durante el desarrollo de la actividad de evaluación continua 4 (la última en que se desarrolló el portafolio) no se pudo realizar las actividades de reflexión en clase debido a que se programaron asesorías personalizadas para la redacción del capítulo 1. Si bien se les indicó que las realizaran de manera autónoma, esto pudo haber influido en que los puntajes del uso del portafolio en la actividad de evaluación 4 fueran los más bajos. Por otro lado, otra situación que pudo influir en el uso del portafolio por parte de los estudiantes fue el hecho de que solo formara parte de un grupo de práctica y no fuera evaluado. Esto se puede observar en las percepciones previas al uso del portafolio que expresaron los estudiantes en las entrevistas, quienes mencionaron que lo percibieron como una carga de trabajo extra que se sumaría a un curso que ya es conocido por demandar varias horas de trabajo fuera del aula. Asimismo, en las entrevistas un estudiante sugirió como recomendación que el docente brinde información sobre las distintas estrategias cognitivas que podrían utilizar los estudiantes. Esto resulta interesante ya que podría indicar que hay alumnos que no suelen utilizar estrategias de estudio, por lo que el monitoreo y reflexión sobre su propia conducta académica podría verse limitado.

CAPÍTULO 5. BUENAS PRÁCTICAS PARA LA MEJORA DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

5.1 Conclusiones

El portafolio virtual es una herramienta que ha permitido una mayor autorregulación académica expresada en la organización de las actividades de evaluación continua de los estudiantes del curso de investigación académica y la reflexión en torno a su propia conducta académica durante el ciclo 2018-2. Se enfatiza que los mayores efectos se dieron en una disminución de hábitos inadecuados de regulación, el cual se define como el desarrollo de conductas que perjudican la realización de actividades académicas como el no mantener ordenados sus apuntes o distraerse con facilidad. Estos datos fueron corroborados en las entrevistas a los estudiantes, donde todos valoraron el portafolio por ser una herramienta que les permitió organizarse en las distintas actividades de evaluación continua del curso. Asimismo, los datos cuantitativos mostraron una disminución en los hábitos de regulación inadecuados en los estudiantes con menor desempeño académico (Puntaje Estandarizado del Rendimiento bajo).

Si bien los estudiantes con menor desempeño académico fueron los más beneficiados por el uso del portafolio según el análisis cuantitativo, el análisis del contenido de los portafolios y las rúbricas de evaluación muestran otra figura, ya que evidencian que los estudiantes con mejor desempeño (Puntaje Estandarizado del Rendimiento alto) fueron quienes hicieron un mejor uso del portafolio virtual. Esto podría deberse a que los estudiantes con mejor desempeño académico son más eficaces al momento de poner en práctica las distintas habilidades de autorregulación académica (DiFrancesca, Nietfeld, y Cao, 2016).

Las distintas fases del Modelo de la autorregulación académica de Barry Zimmerman pueden acoplarse fácilmente al desarrollo del portafolio virtual, lo que concuerda con lo mencionado por Sasai en el 2015. La estructura flexible del portafolio virtual permite que los estudiantes no solo puedan subir sus evidencias sobre sus actividades académicas, sino también plantearse objetivos y acciones concretas para lograrlos, monitorear sus avances en el desarrollo de las actividades de evaluación continua y reflexionar sobre el proceso que los llevó a sus productos académicos.

Los estudiantes valoraron positivamente las distintas actividades realizadas en el portafolio virtual. Específicamente, enfatizaron que el portafolio fue una herramienta que no solo les permitió mantener un mejor orden en el desarrollo de sus actividades académicas, sino que también les permitió organizar mejor sus ambientes de estudio e identificar distractores que afectaban su desempeño. Asimismo, la reflexión sobre su propia conducta académica llevó a establecer cambios en la forma en que desarrollaron sus actividades de evaluación continua posteriores.

El interés y atención que le presta al docente al uso del portafolio es fuertemente valorado por los estudiantes y los motiva a seguir utilizando el portafolio. Específicamente, las preguntas del docente permitieron una mayor reflexión sobre la propia conducta académica y una sensación de que el docente estaba pendiente de sus avances. Este *feedback* por parte del docente también fue considerado por Driessen, Tartwijk, Overeem, Vermunt, y Van der Vleuten (2005) como un predictor del éxito en el uso del portafolio para fomentar la reflexión de los estudiantes.

El uso del portafolio virtual por parte de los estudiantes fue disminuyendo conforme fueron avanzando las actividades de evaluación continua del curso. Esto se debió a que los estudiantes expresaron que el portafolio era una herramienta que demanda mucho tiempo de trabajo fuera de las aulas y en ocasiones, era complicado integrarlos en su horario académico. Asimismo, es necesario recalcar que el portafolio requiere una fuerte motivación por parte de los estudiantes para mantenerlo en el tiempo (Sasai, 2015).

El presente trabajo de investigación permite brindar una mirada sobre como el uso del portafolio académico desarrolla la autorregulación académica en estudiantes de un curso de Investigación Académica en una universidad privada de Lima. Sin embargo, se presentaron algunas limitaciones en cuanto al control de variables extrañas y la selección del instrumento. Asimismo, el poco control que se tiene sobre la elección de estudiantes y las actividades que estos realizan en otros cursos son otras variables extrañas a considerar y que han influido en el uso del portafolio.

5.2 Reflexiones finales sobre el uso del portafolio, la autorregulación y la docencia universitaria

En la siguiente sección, se realizará una reflexión sobre como la herramienta del portafolio virtual ha generado no solo mejoras en los aprendizajes de los estudiantes, sino también en mi propia práctica docente.

En primer lugar, se ha obtenido evidencia cuantitativa y cualitativa del uso del portafolio para el desarrollo de la autorregulación académica. Si bien los resultados cuantitativos deben ser tomados con cuidado debido al instrumento utilizado para evaluarlos, es necesario recalcar la mejora estadística que tuvieron los estudiantes de menor Puntaje Estandarizado del Rendimiento después de utilizar el portafolio en el curso de Investigación Académica, específicamente en la reducción de hábitos inadecuados de regulación, como distraerse con facilidad y no mantener un orden en sus ambientes de estudio, y en la organización de la tarea, expresada en una mayor organización y planteamiento de metas. Esta mejora también se expresó en las entrevistas de los estudiantes donde valoraron el portafolio como una herramienta que les permitió organizarse en el desarrollo de sus trabajos del curso de Investigación Académica, así como en la identificación de distractores y un mejor manejo de sus ambientes de estudio. Un aspecto interesante y que cabe resaltar es que solo un estudiante valoró al portafolio como una herramienta de reflexión. Esto también se relaciona con el hecho que la mayor parte de estudiantes dejó de realizar las preguntas de reflexión conforme avanzaban las actividades del portafolio, pero seguían planteándose sus objetivos. Si bien no se han obtenido datos en la entrevista sobre el motivo de esto, se podría deber a que observaron una mejora en el desarrollo de sus actividades académicas con el simple hecho de plantearse metas y no notaron una utilidad directa a la sección de reflexión. A pesar de esto, el hecho de establecer metas y acciones concretas para lograrlas es un gran avance y sobre el cuál se podría comenzar a desarrollar una reflexión sobre la propia conducta académica.

En cuanto al desempeño docente del autor de este trabajo, el uso del portafolio ha permitido notar de primera mano algunas consideraciones que podemos encontrar en libros sobre docencia pero que muchas veces no se es consciente de ellas en la práctica habitual. En primer lugar, es necesario recalcar

que la relación docente-estudiante puede potenciar las interacciones académicas que se dan entre ellos. Esto está directamente relacionado con lo expresado por el estudiante durante una de las entrevistas realizadas, donde se enfatizó que el portafolio fue una herramienta novedosa para desarrollar la reflexión, algo que no es comúnmente propiciado por otros docentes (parafraseo de la entrevista original) y como podía sentir que el docente estaba pendiente de él a través de sus preguntas. Esto se relaciona por lo expresado por otros autores ya mencionados donde el *feedback* e involucramiento del docente es primordial para el éxito del portafolio y, me atrevería a decir, para el éxito de cualquier estrategia metodológica. En cuanto al desarrollo de la autorregulación específicamente, se ha mencionado como muy pocos docentes son capaces de propiciarlo en sus estudiantes, por lo que no sería descabellado decir que posiblemente esta haya sido la primera experiencia de estos estudiantes con una herramienta que busque propiciar específicamente eso. En esa situación, es de suma importancia el apoyo del docente en la forma de *feedback* o andamiajes que permitan a los estudiantes poner en práctica estas estrategias para que luego sean capaces de aplicarlas de manera autónoma.

Asimismo, el desarrollo de esta innovación me ha llevado a enfatizar las diferencias que existen entre los distintos estudiantes, incluso dentro de un mismo salón de clases y nivel de carrera. Esto se debe a los desempeños que tuvieron los estudiantes en función del Puntaje Estandarizado del Rendimiento, siendo los estudiantes de bajo y más alto puntajes los que tuvieron menor y mayor desempeño en el uso del portafolio respectivamente. Como se mencionó líneas arriba, es posible que aquellos estudiantes con menor puntaje hubieran desarrollado menores habilidades de autorregulación en el transcurso de su vida escolar y universitaria, y, al verse requeridos de realizar actividades como plantearse objetivos, monitorear y reflexionar sobre su propio aprendizaje, no supieran que hacer y se desmotivaran en el uso del portafolio. Esto me lleva a considerar que, para usos futuros del portafolio en el curso de investigación académica, se planteen las actividades de autorregulación de manera paulatina o centrarse a algunas actividades de autorregulación solamente. Por ejemplo, comenzar simplemente planteando los objetivos y acciones concretas para lograrlos en cada una de las actividades de evaluación continua del curso, para posteriormente desarrollar la reflexión al final

del ciclo sobre como percibieron que el uso del portafolio les permitió mejorar su desempeño en el curso de Investigación Académica.

También, es importante considerar las características de una innovación en docencia mencionados por Zabalza (2013): apertura, actualización y mejora, que guiarán la reflexión en este párrafo. Este trabajo de tesis y la Maestría en Docencia Universitaria me han llevado a reflexionar sobre como la docencia universitaria es una actividad que requiere de una reflexión en sí misma y como nuestras prácticas en el aula deben fundamentarse en un marco teórico sólido. La creencia en esta práctica docente teóricamente sustentada ha llevado a mantener la coherencia en este proyecto de innovación con el Modelo Trifásico de Barry Zimmerman. Sin embargo, en ocasiones, uno como docente pretende introducir una innovación en su curso sin haber considerado este aspecto fundamental de la docencia. Asimismo, es necesario buscar evidencias de lo que realizamos en el aula, realmente resulta en un beneficio para los estudiantes, esto implica siempre tener un objetivo claro sobre lo que queremos que nuestros alumnos aprendan y a partir de ello construir nuestras prácticas en el aula, de más está decir que la actualización teórica que se mencionó antes deberá guiar este proceso. Finalmente, cualquier innovación que apliquemos debe ser lo suficientemente flexible y documentada para poder ser replicada por otros docentes, ya sea en cursos de la misma naturaleza u otros, con estudiantes de diferentes características y en distintas facultades y universidades.

La presente innovación me ha permitido reflexionar en cuanto a dos aspectos centrales. El primero, la profesionalización de la docencia universitaria. Con esto, no me refiero a que debe convertirse en una carrera universitaria, sino que deseo rescatar como la docencia universitaria requiere del desarrollo de distintas competencias y que muchas veces no están vinculadas al conocimiento disciplinar. En segundo lugar, y relacionado con el primer punto, la docencia universitaria es una actividad que debe estar guiada por una reflexión constante de nuestra propia práctica docente y de un marco teórico actual sobre pedagogía, educación y psicología, que nos permita tomar decisiones en el aula para fomentar mejores aprendizajes en nuestros estudiantes. Finalmente, me gustaría reivindicar a la docencia universitaria como un campo de investigación en toda regla y necesario en el mundo actual.

La puesta en práctica de la presente innovación, la realización de una investigación en torno a ella y la reflexión ya mencionada han permitido identificar un conjunto de recomendaciones que se presentarán en dos secciones: recomendaciones en torno a futuras líneas de investigación y recomendaciones en torno a la replicación del uso del portafolio para el desarrollo de la autorregulación en otros cursos.

Futuras líneas de investigación

Si bien la autorregulación es una variable ampliamente conocida, su desarrollo en poblaciones universitarias no es muy investigado. Se recomienda el desarrollo de Investigaciones de diseño mixto y manipulativas para poder no solo desarrollar la autorregulación académica en esta población, sino también identificar distintas herramientas que podrían resultar útiles para este objetivo. Si bien, en la presente investigación, se ha optado por utilizar un portafolio virtual, esto no implica que existan otras herramientas que puedan ser investigadas y que requieran de una menor carga en cuanto a tiempo para el docente y el estudiante. Futuras investigaciones podrán identificar otras metodologías, estrategias y herramientas que puedan resultar provechosas para el desarrollo de la autorregulación en estudiantes universitarios.

Se considera necesario que las investigaciones mantengan una coherencia a nivel de la teoría que la sustenta, las actividades que se planifican para el desarrollo de la autorregulación académica y los instrumentos utilizados para evaluarla. En esta investigación, se optó por el Modelo Trifásico de Zimmerman por considerarse, por el autor de esta investigación, como el de mejor aplicabilidad en el ámbito universitario. Por otro lado, si bien existen muchas formas de evaluar la autorregulación académica tanto a través de entrevistas como de autoinformes (Núñez, Amieiro, Álvarez, García y Dobarro, 2015), en el Perú no hay instrumentos adaptados y validados para nuestra población universitaria. El número se reduce si consideramos aquellos elaborados bajo el Modelo de Zimmerman, por lo que es necesario desarrollar investigaciones psicométricas que elaboren y validen instrumentos de evaluación de la autorregulación académica en el contexto peruano.

Finalmente, es importante considerar realizar investigaciones en poblaciones distintas a las desarrolladas en esta investigación, dentro del contexto universitario. Es indudable que, incluso dentro de la población universitaria, existen diferencias en cuanto a la carrera de estudio, nivel de carrera, tipo de universidad (nacional o privada) y ubicación geográfica, por lo que futuras investigaciones deberán extenderse a estos contextos con el objetivo de fomentar el desarrollo de la autorregulación académica en los estudiantes universitarios peruanos.

Uso del portafolio para el desarrollo de la autorregulación en otras asignaturas

Otros docentes e investigadores que deseen fomentar la autorregulación académica en sus estudiantes deberían considerar algunas pautas que han surgido producto de esta investigación:

En primer lugar, la autorregulación académica es un proceso sumamente complejo que no se puede resumir en un estado de “estudiante autorregulado vs estudiante no autorregulado”, sino que se construye a lo largo del tiempo en un proceso continuo que no tiene fin. Es por esto que considero que el portafolio para desarrollo la autorregulación académica debe darse a lo largo de distintas asignaturas y no solo de una. Se sugiere que los directores y docentes de los distintos programas académicos observen los mejores cursos para incorporar el portafolio y propiciar de manera paulatina el desarrollo de la autorregulación en sus estudiantes. Todas las siguientes recomendaciones dan por sentado esto para el desarrollo de la autorregulación académica.

En segundo lugar, en un curso que dura aproximadamente 16 semanas, resulta demasiado utópico el desarrollar las distintas habilidades que caracterizan a un estudiante que regula su aprendizaje, por lo que los docentes deben decidir que habilidades (planificación de objetivos, establecimiento de planes y horarios de trabajo, monitoreo de las actividades académicas, reflexión sobre el proceso y el producto, entre otras) propiciarán en sus estudiantes a través del portafolio dentro de sus correspondientes asignaturas.

En tercer lugar, como surgió en una de las entrevistas realizadas, muchas veces los estudiantes llegan a la universidad sin conocer estrategias cognitivas para utilizar en su vida académica, por lo que es necesario que el docente tome en

cuenta esto para el desarrollo del portafolio, pues las estrategias que usen los estudiantes podrían limitar o enriquecer la reflexión en el portafolio. En cuanto a esto se sugieren dos cosas: (a) en primer lugar, que los docentes brinden las estrategias y las modelen en clase o (b) los programas académicos brinden una introducción al uso de las distintas estrategias de estudios a los estudiantes que se incorporan a la universidad. Esto podría realizar a través de los programas de tutoría de los distintos departamentos.

En cuarto lugar, la elección de la herramienta debe considerarse con cuidado, sobre todo si se opta por un portafolio virtual, ya que estos requieren ciertas competencias tecnológicas por parte de los estudiantes. Se sugiere elegir herramientas de fácil acceso, gratuitas y que sean familiares para el estudiante como *Google Drive* o *Paideia*. Asimismo, es importante considerar una herramienta a la que pueda accederse a través del teléfono móvil para facilitar su uso a los estudiantes.

En quinto lugar, el portafolio académico es una herramienta que demanda tiempo del estudiante y, sobre todo, del docente fuera de las aulas. Como se ha mencionado el *feedback* que brinda el docente es de suma importancia para la reflexión en el portafolio y fue valorado por los estudiantes entrevistados para esta investigación, por lo que se sugiere tomar esto en cuenta al momento de insertar el uso del portafolio en alguna de sus asignaturas.

En sexto lugar, el conocimiento de los estudiantes sobre los objetivos del portafolio y evidencias sobre las que reflexionar es de suma importancia para un correcto uso del mismo en cualquier asignatura. Los docentes deberán enfatizar esto a los estudiantes y evaluar los portafolios en torno a esto.

Finalmente, en una de las fuentes revisadas, se mencionó que el portafolio se encontraba institucionalizado en la universidad en que se realizó la investigación y que eran desarrollados de manera autónoma por parte de los estudiantes, siendo guiados por un mentor a lo largo de su vida universitaria para el desarrollo de la autorregulación académica (Driessen, Tartwijk, Overeem, Vermunt y Van der Vleuten, 2005). Es interesante considerar la posibilidad de que el portafolio académico sea utilizado sobre las distintas actividades que los estudiantes realizan en sus cursos, pero paralelo a estos. Asimismo, es innegable que los estudiantes

tienen características que los hacen únicos, incluso dentro de una misma especialidad y ciclo, y la autorregulación académica no es ajena a esto, por lo que institucionalizar el portafolio y desarrollarlo fuera de las horas de clases podría permitir adecuarse a las necesidades del estudiante y no del aula en su conjunto. Una solución a esto sería aprovechar los programas de tutoría que ofrece la universidad para implementar una modalidad grupal donde se enseñe a los estudiantes de primeros ciclos a usar el portafolio, con qué objetivos y sobre qué evidencias se puede reflexionar y que este sea revisado una vez por ciclo por el tutor. Esto se relaciona con una de las sugerencias brindadas por uno de los estudiantes entrevistados, donde el portafolio podría ser una herramienta útil para enseñar a los “cachimbos” a organizarse.



Referencias

- Aiken, L. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 40, 955-959.
- Alexiou, A. & Paraskeva, F. (2010). Enhancing self-regulated learning skills through the implementation of an e-portfolio tool. *Procedia Social and Behavioral sciences*, 2(2010), 3048-3054.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-458.
- Bozu, Z. y Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97.
- Cerda, C. y Osses, S. (2012). Aprendizaje autodirigido y aprendizaje autorregulado: dos conceptos diferentes. *Revista médica de Chile*, 140(11), 1504-1505. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872012001100020>
- Cleary, T. (2006). The development and validation of the Self-Regulation Strategy Inventory – Self-Report. *Journal of School Psychology*, 44(2006), 307-322.
- Cleary, J., Callan, G & Zimmerman, B. (2012). Assessing self-regulation as a cyclical, context-specific phenomenon: overview and analysis of SRL microanalytic protocols. *Education research international*, ?, 1-19. doi:10.1155/2012/428639
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). New Jersey: Erlbau,
- Del Mastro, C. (2015). Innovar las prácticas docentes de la universidad. *En blanco y negro*, 6(2), 1-15.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D. F.: McGraw Hill.
- DiFrancesca, D., Nietfeld, J. L., & Cao, L. (2016). A comparison of high and low achieving students on self-regulated learning variables. *Learning and Individual Differences*, 45, 228–236.
- Driessen, E., Tartwijk, J., Overeem, K., Vermunt, J. & Van der Vleuten, C. (2005). Conditions for successful reflective use of portfolios in undergraduate medical education, *Medical education*, 39, 1230-1235.
- Driessen, E., Tartwijk, J., Overeem, K., Vermunt, J. & Van der Vleuten, C. (2007). Web or paper-based portfolios. Is there a difference? *Medical Education*, 41(11), 1067-1073.
- Estudios Generales Letras (EEGGLL) (s. f.). Perfil de egreso de Estudios Generales Letras. Recuperado de <http://facultad.pucp.edu.pe/generales-letras/perfil-del-estudiante/perfil-de-egreso/>
- Fernández, E., Bernardo, A., Suárez, N., Cerezo, R., Núñez, J. y Rosario, P. (2013). Predicción del uso de estrategias de autorregulación en educación superior. *Anales de Psicología*, 29(3), 865-875.

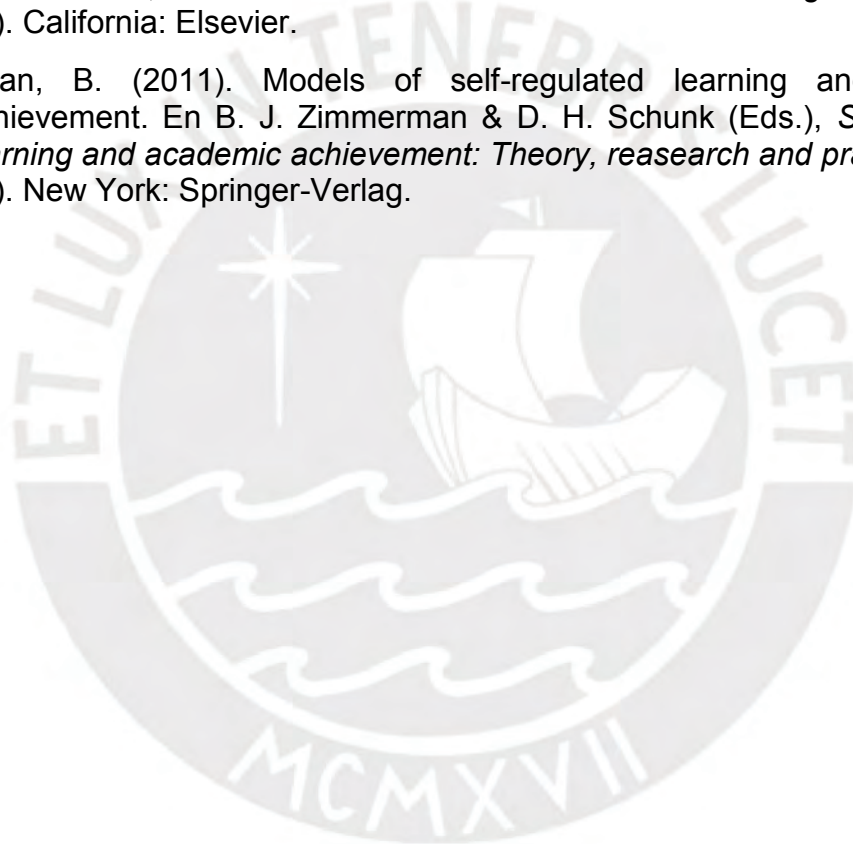
- García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 16(1), 203-221.
- Ghatala, E., Levin, J., Pressley, M., & Lodico, M. (1985). Training cognitive strategy monitoring in children, *American Educational Research Journal*, 22(?), 199-215.
- González-Pumariega, S., Núñez, J., González, R. y Valle, A. (2002). El aprendizaje escolar desde una perspectiva psicoeducativa. En J. González-Pienda, R. González, J. Núñez y A. Valle. (Eds.), *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 41-68). Madrid, España: Pirámide
- Gonzalo-Moreno, C. (2017). Efectos de la enseñanza en la autorregulación del aprendizaje en conceptos científicos en estudiantes universitarios, *Summa Psicológica*, 14(2), 1-13.
- Greenwood, J. (2010). *The effect of reflective portfolio use on student self-regulation skills in science* (tesis para optar por el grado de doctor). Western Connecticut State University, Connecticut, United States.
- Hernández, A. y Camargo, A. (2017). Adaptación y validación del Inventario de Estrategias de Autorregulación en estudiantes universitarios. *Suma Psicológica*, 24, 9-16.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México D. F.: McGraw-Hill.
- Jenson, J. (2011). Promoting self-regulation and critical reflection through writing students' use of portfolio. *International Journal of ePortfolio*, 1(1), 49-60.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales* (4ta edición). México D. F.: McGraw-Hill.
- Klenowski, V., Askew, S. & Carnell, E. (2006). Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 267-286.
- Ledesma, R., Macbeth, G. y Cortada, N. (2008). Tamaño del efecto: Revisión teórica y aplicaciones con el sistema estadístico ViSta. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 425-439.
- Martí, E. (1999). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En J. Pozo y C. Monereo (cords), *El aprendizaje estratégico* (pp. 111-122). Madrid: Santillana.
- Merino, R. y Livia, J. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice de la validez de contenido: Un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Anales de psicología*, 25(1), 169-171.
- Mixan, N. (2016). *Apoyo a la autonomía, tipo de motivación y uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios* (tesis para optar por el título de Licenciado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Monereo, C. (s. f.). Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva? Recuperado de

http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_57/nr_625/a_8477/8477.pdf

- Nilson, L. (2013). *Creating self-regulated learners*. Virginia: Stylus.
- Núñez, J., Amieiro, N., Álvarez, D., García, T. y Dobarro, A. (2015). Escalade Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R). *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 9-22.
- Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios psicopedagógicos*, 34(1), 187-197.
- Oviedo, H. y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alpha de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo regulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462.
- Pease, M. (2010). La revolución en la mente. El reto de la innovación en la educación superior y las condiciones que esta requiere. *En blanco y negro*, 1(1), 1-10.
- Peña, J., Ball, M. y Barboza, F. (2005). Una aproximación teórica al uso del portafolio en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *Educere*, 9(31), 599-608.
- Pérez de Albéniz, A., Escolano, E., Pascual, M., Lucas, B. y Sastre, S. (2015). Metacognición en un proceso de aprendizaje autónomo y cooperativo en el aula universitaria. *Contextos educativos*, 18(2015), 95-108.
- Pintrich, P. & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2015). *Modelo educativo PUCP*. Recuperado de <http://files.pucp.edu.pe/homepucp/uploads/2016/08/17165513/modelo-educativo.pdf>
- Quintana-Terés, M. (2014). *El aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación superior* (Tesis para optar por el grado de Doctor). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Puebla, México.
- Rincón, L., Sanabria, L. y López, O. (2015). Aproximación a un modelo de autorregulación en escritura académica a partir del análisis de protocolos, *Folios*, 43(1), 59-76.
- Sasai, L. (2015). *The Relationship between Self-Regulated Learning and the Use of Online Portfolios in an Online Learning Environment* (Tesis presentada para optar por el grado de Doctor). Massey University, New Zealand.
- Schunk, D. (1986). Verbalization and children's self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 347-369.
- Schunk, D., Hanson, A. & Cox, P. (1987). Peer-model attributes and children's achievement behaviors, *Journal of Educational Psychology*, 79(?), 54-61.

- Seijts, G., Latham, G., Tasa, K. & Latham, B. (2004). Goal setting and goal orientation: An integration of two different yet related literatures. *The Academy of Management Journal*, 47(2), 227-239.
- Siddaiah-Subramanya, M., Nyandowe, M. & Zubair, O. (2017). Self-regulated learning: why is it important compared to traditional learning in medical education? *Adv Med Educ Pract*, 8, 243-246.
- Sliogeriene, J. (2016). Using portfolios to enhance self-regulated learning. *Sustainable Multilingualism*, 9, 186-204.
- Smith, K. & Tillema, H. (2003) Clarifying different types of portfolio use. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(6), 625-648, DOI: 10.1080/0260293032000130252
- Tapia, F. (2017). *Metas de logro, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos universitarios* (tesis para optar por el título de licenciado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Tojar, J. y Matas, A. (2005). El proceso de innovación educativa en la formación permanente del profesorado universitario. Un estudio multicaso. *Revista Española de Pedagogía*, 63(232), 529-552.
- Torrano, F. y Gonzalez, M. (2004). El aprendizaje autorregulado. Presente y futuro de la investigación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-33.
- Van Wesel, M. & Prop, A. (2008). Comparing the students' perceptions of paper-based and electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34(3), 69-80.
- Vicerrectorado de Investigación PUCP. (s. f.). *Comité de ética para la investigación en seres humanos y animales. Reglamento*. Recuperado de <http://cdn02.pucp.edu.pe/investigacion/2016/10/14160435/Reglamento-2.pdf>
- Villalobos, A. y Melo, Y. (2008). La formación del profesor universitario: Aportes para su discusión. *Universidades*, 39, 3-20.
- Vives-Varela, T., Durán-Cárdenas, C., Varela-Ruiz, M. y Fortoul, T. (2014). La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar. *Investigación en educación médica*, 3(9), 34-39.
- Wuetherick, B. & Dickinson, J. (2015). Why eportfolios? Student perceptions of eportfolio use in continuing education learning environments. *International Journal of ePortfolio*, 5(1), 39-53.
- Yastibas, A. & Yastibas, G. (2015). The use of e-portfolio-based assessment to develop students' self-regulated learning in english language teaching. *Procedia – Social and behavioral sciences*, 176, 3-13.
- Zabalza, M. (2013). Innovación en la enseñanza universitaria: El proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. *Educação*, 31(3), 199-209.

- Zimmerman, B. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk, (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York: Guilford Press.
- Zimmerman, B. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk, (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. (2005). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner: *Handbook of self-regulation* (pp. 13-41). California: Elsevier.
- Zimmerman, B. (2011). Models of self-regulated learning and academic achievement. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, reasearch and practice* (pp. 1-26). New York: Springer-Verlag.



Apéndice A

Consentimientos informados para participar en la investigación

Consentimiento informado

(para el participante)

La presente investigación es conducida por Diego Corta Tapia, estudiante de la Maestría en Docencia Universitaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El objetivo de este estudio es desarrollar estrategias de autorregulación académica en estudiantes del curso de Investigación Académica a través del uso de un portafolio virtual. Esta herramienta implica la puesta en práctica de actividades de reflexión tanto dentro como fuera del aula lo cual tomará aproximadamente 20 minutos de su tiempo fuera de clases por semana.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. Asimismo, toda información recolectada será anónima y no se utilizará para ningún propósito fuera de los objetivos de esta investigación. Si en algún momento lo desea, puede retirarse de esta investigación, sin que esto tenga consecuencias para su persona ni en la calificación que reciba en el curso de Investigación Académica.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede contactar con el investigador al teléfono 975457779 o al correo dcorta@pucp.edu.pe

Consentimiento informado

(para el investigador)

Acepto participar voluntariamente en esta investigación conducida por Diego Corta Tapia. He sido informado (a) de que el objetivo de este estudio es desarrollar estrategias de autorregulación académica en estudiantes del curso de investigación académica a través del uso de un portafolio virtual

Se me ha indicado que el uso del portafolio virtual implica el desarrollo de actividades de reflexión tanto dentro como fuera del aula, lo cual tomará aproximadamente 20 minutos de mi tiempo fuera de clases semanalmente.

Reconozco que la información que brinde en el curso de esta investigación es anónima y confidencial y no será usada para ningún propósito fuera del presente estudio. Se me ha informado que puedo retirarme del mismo, así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. En caso de dudas sobre mi participación o los resultados de este estudio cuando haya finalizado, puedo contactar a Diego Corta Tapia al teléfono 975457779 o al correo dcorta@pucp.edu.pe

Nombre del participante

Firma del participante

Fecha (en letra de imprenta)

Apéndice B

Guía de entrevista semiestructurada sobre el uso del portafolio en el curso de Investigación Académica

Datos personales

- Nombre:
- Edad:
- Ciclo de carrera:
- Especialidad a la que va:

Evaluación de la herramienta

1. Antes de utilizar el portafolio
 - Cuando el docente de tu curso propuso hacer un portafolio en la clase, ¿qué pensaste?
2. Uso del portafolio
 - En una escala del 1 al 5, ¿cuánto utilizas el portafolio? ¿Por qué piensas que es así?
 - ¿De qué manera utilizas el portafolio en el curso?
 - ¿Cómo evalúa su experiencia utilizando portafolio? ¿Por qué?
3. Objetivos esperados con el portafolio
 - Al inicio del curso, usted se planteó una meta para lograr durante el mismo. ¿Cómo piensa que estos objetivos lo han ayudado a guiar su paso en el curso de investigación académica?
 - ¿De qué manera ha afectado su desempeño como estudiante en el curso de investigación académica realizar las siguientes actividades en su portafolio:
 - Planificación de metas y actividades
 - Reflexión en torno a los avances que ha realizado
 - Reflexión en torno al producto final y la nota del docente.
 - La ficha de monitoreo de sesiones de estudio
 - Preguntas del docente en el portafolio
4. Aplicabilidad del portafolio
 - ¿Ha utilizado portafolio en otros cursos? ¿De qué manera?
 - ¿Cómo evalúa su experiencia utilizando portafolio en otros cursos?
 - ¿Utilizaría nuevamente el portafolio sin necesidad de que forme parte de un curso? ¿Por qué?
5. Evaluación del portafolio
 - ¿Qué aspectos positivos rescata del portafolio académico? ¿Qué aspectos por mejorar encuentra en el portafolio?
 - ¿Qué recomendaciones brindaría al docente para darle un mejor uso al portafolio en el curso de investigación académica?
 - ¿Recomendarías utilizar portafolio a otro compañero? ¿Por qué?

Apéndice C

Pruebas de normalidad Shapiro-Wilk para puntajes de las dimensiones del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje en el grupo control y experimental

Grupo del estudiante		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Experimental	PostTestHRI	,142	17	,200*	,923	17	,164
	PostTestOE	,156	17	,200*	,976	17	,918
	PostTestBI	,135	17	,200*	,961	17	,651
	PostTestOT	,204	17	,060	,919	17	,142
Control 1	PostTestHRI	,177	16	,192	,919	16	,160
	PostTestOE	,219	16	,039	,943	16	,390
	PostTestBI	,310	16	,000	,851	16	,014
	PostTestOT	,134	16	,200*	,968	16	,806



Apéndice D

Puntaje Estandarizado del Rendimiento de los estudiantes del curso de investigación académica divididos en cuartiles

Nivel del cuartil	Puntaje Estandarizado del Rendimiento
Cuartil bajo	48,37
	50,48
	50,70
	50,93
Cuartil medio-bajo	51,43
	52,40
	53,47
	53,79
Cuartil medio-alto	53,90
	54,38
	56,00
	57,91
	58,00
Cuartil alto	60,15
	60,52
	61,80
	63,75

Apéndice E

Rúbrica de evaluación del portafolio virtual

Rubrica de evaluación: Portafolio virtual Actividad 3: El estudiante plantea los objetivos metodológicos y el esquema de su monografía. Se presentan 3 fuentes bibliográficas nuevas				
Criterios	2.5 puntos	2 punto	1 puntos	0 puntos
Metas de la actividad 3	El estudiante se plantea 4 metas o más para la actividad 3. Las metas se corresponden con la actividad 3 (es decir, el logro de las metas llevará al desarrollo de la actividad 3). Las metas planteadas son claras y posibles de realizar en el tiempo designado para la actividad 3.	El estudiante se plantea 4 metas o más para la actividad 3. Las metas se corresponden con el logro de la actividad 3. Sin embargo, hay poca claridad en las metas y/o no son susceptibles de ser realizadas en el tiempo designado para la actividad 3.	El estudiante se plantea 3 o 2 metas para la actividad 3. Se evidencia poca correspondencia entre estas metas y la actividad a realizar. Hay poca claridad y/o las metas no son susceptibles de ser realizadas en el tiempo designada para la actividad 3.	El estudiante no se plantea metas para la actividad.
	-----	El estudiante se plantea 3 actividades concretas o más para el logro de cada una de las metas planteadas, junto con horarios para realizarlas. Existe correspondencia entre las actividades y metas y las actividades son posibles de realizar en el tiempo que se plantean	El estudiante se plantea 3 actividades concretas para algunas de las metas planteadas. Hay poca correspondencia entre las actividades metas planteadas.	Las actividades planteadas no guardan relación con las metas planteadas o no se plantean actividades para todas las metas.
	-----	El estudiante establece horarios y una cantidad de horas real para el desarrollo de cada actividad.	El estudiante establece horas para el desarrollo de cada actividad; sin embargo, estas no son suficientes para realizarlas.	No se establecen horas para las actividades planteadas.
Monitoreo de la actividad 3	El estudiante responde a todas preguntas de monitoreo durante el desarrollo de la actividad de evaluación. El estudiante explica como su reflexión influirá en lo que resta para completar la actividad 3.	El estudiante responde a las preguntas de reflexión tanto durante el desarrollo de la actividad de evaluación. El estudiante hace pequeñas alusiones a como esta reflexión influirá en el desarrollo de la actividad 3.	El estudiante simplemente responde a las preguntas de monitoreo sin mencionar como estas influirán en el desarrollo de la actividad 3. No se han respondido todas las preguntas de monitoreo.	El estudiante no desarrolla las actividades de monitoreo.

	----	El estudiante vincula las metas planteadas en la actividad 3 en sus respuestas a las preguntas de monitoreo. Las respuestas se encuentran correctamente redactadas.	El estudiante vincula las metas planteadas en la actividad 3; sin embargo, se evidencia poca integración entre los objetivos y monitoreo. Hay algunos errores de redacción	El estudiante no hace mención a las metas de la actividad 3 en sus respuestas a las preguntas de monitoreo.
Ficha de monitoreo	----	----	El estudiante sube al portafolio su ficha de monitoreo de sesiones de estudio. Se debe de haber registrado al menos tres sesiones de estudio fuera de clases.	No se han registrado sesiones de estudios en la ficha de registro o el estudiante no sube la ficha de monitoreo al portafolio.
	----	El estudiante realiza observaciones sobre la información registrada en la ficha. En las observaciones se evidencia una reflexión sobre su propia conducta académica.	El estudiante realiza observaciones sobre la información registrada en la ficha. No se alude a como estos datos se relacionan con su conducta académica.	El estudiante no realiza observaciones sobre su ficha de registro
Reflexión sobre la actividad 3	----	El estudiante responde a todas las preguntas de reflexión sobre el producto de la evaluación continua 3. Se evidencia una reflexión sobre las dificultades y aciertos que ha tenido en el desarrollo de la misma. En base a estas respuestas el estudiante establece mejoras para la siguiente actividad de evaluación continua.	El estudiante responde algunas de las preguntas de reflexión sobre el producto de la evaluación continua 3. Se evidencia poca reflexión sobre el proceso que llevó al producto y/o no se mencionan mejoras para la siguiente actividad de evaluación continua.	El estudiante no responde a las preguntas de reflexión sobre el producto de la evaluación continua 3.
	----	El estudiante responde a todas las preguntas de reflexión sobre la nota que asignó el docente a su trabajo. El estudiante compara la nota asignada con el proceso de desarrollo de la evaluación continua 3 y establece mejoras para la siguiente actividad.	El estudiante responde a algunas de las preguntas de reflexión sobre la nota que asignó el docente a su trabajo. El estudiante no compara la nota asignada con el proceso de desarrollo de la evaluación continua 3 y/o no establece mejoras para la siguiente actividad.	El estudiante no responde a las preguntas de reflexión sobre el producto de evaluación continua 3.

	----	----	El estudiante incluye los datos de la ficha de monitoreo en sus respuestas a las preguntas de reflexión. Estos datos guardan relación con el proceso de desarrollo de la evaluación continua 3.	El estudiante no incluye los datos de la ficha de monitoreo en sus respuestas a las preguntas de reflexión.
Respuestas a preguntas del docente	----	----	El estudiante responde a las interrogantes del docente dentro del mismo portafolio. El estudiante hace mención de algún punto desarrollado en el portafolio (metas planteadas, preguntas de reflexión, ficha de registro) en sus respuestas.	El estudiante responde vagamente a las preguntas y no hace mención a ningún punto desarrollado en el portafolio.



Apéndice F

Libro de códigos de las entrevistas desarrolladas a los estudiantes sobre el uso del portafolio

Familia de códigos	Descripción	Códigos	Descripción
Percepción previa del portafolio	Ideas y percepciones que tuvieron los estudiantes con respecto al uso del portafolio en el curso de investigación académica antes de su implementación.	Carga extra para el curso	El portafolio era observado como un trabajo extra que se sumaba a las actividades del curso de investigación académica
		Herramienta novedosa	El portafolio fue visto como una herramienta interesante que no ha sido usado por otros docentes.
Percepción sobre los usos del portafolio	Ideas y percepciones sobre los distintos usos que hicieron los estudiantes del portafolio en el curso de investigación académica.	Herramienta de reflexión	Los estudiantes perciben que el uso del portafolio permitió una mayor reflexión sobre su propio aprendizaje
		Herramienta de organización	Los estudiantes perciben que el uso del portafolio permitió una mayor organización de sus labores académicas.
Aspectos positivos del uso del portafolio	Elementos del portafolio valorados por los estudiantes ya que mejoraron la experiencia del portafolio.	Interés del docente	El portafolio demuestra un interés del docente por que sus estudiantes aprendan y esto los motiva a desarrollarlo.
		Uso de la tecnología	Los estudiantes valoran que el portafolio esté alojado en un entorno virtual en lugar de ser un portafolio de "lápiz y papel"
Valoración del planteamiento de objetivos	Percepción de los estudiantes sobre como la actividad de plantear objetivos del portafolio fue útil en su paso por el curso de investigación académica	Visualización de objetivos	El planteamiento de objetivos permitió tener en papel los objetivos y metas a desarrollar en las actividades de evaluación, lo que permitió ser más consciente de ellos.
		Orden en el trabajo	El planteamiento e objetivos permitió tener una secuencia en el trabajo lo que facilitó el desarrollo de las actividades de evaluación
Valoración de las preguntas de monitoreo	Percepción de los estudiantes sobre como las preguntas de monitoreo fueron útiles en su paso por el curso de investigación académica	Avances en el trabajo	Las preguntas de monitoreo permitieron tener una imagen sobre los avances realizados por el estudiantes y lo que le faltaba realizar

		Motivación	Las preguntas de monitoreo permitían observar los avances realizados y esto resultaba motivador para seguir con la labor.
Valoración de las preguntas de reflexión	Percepción de los estudiantes sobre como las preguntas de reflexión fueron útiles en su paso por el curso de investigación académica	Cambios para actividades posteriores	Las preguntas de reflexión permitieron establecer notar y establecer mejoras para el desarrollo de las siguientes actividades de evaluación
		Valoración del proceso que llevó a un producto	Las preguntas de reflexión permitieron observar y evaluar el proceso que llevó al desarrolló de los productos de aprendizaje
Valoración de la ficha de monitoreo	Percepción de los estudiantes sobre como el desarrollo de la ficha de monitoreo fue útil en su paso por el curso de investigación académica	Reflexión del ambiente de estudio	La ficha de monitoreo permitió observar como los ambientes de estudio influían en el desarrollo de las actividades académicas.
		Identificación de distractores	La ficha de monitoreo permitió observar los distintos distractores que se presentaban durante las sesiones de estudio y cómo lidiar con ellos.
Valoración del <i>feedback</i> del docente	Percepción de los estudiantes sobre como el <i>feedback</i> del docente fue útil en su paso por el curso de investigación académica	Guía para la reflexión	Las preguntas realizadas por el docente permitían profundizar en la reflexión que se había desarrollado sobre la propia conducta académica.
		Interés del docente	La participación del docente en el portafolio reflejaba un interés por parte del docente en el aprendizaje de sus estudiantes. Esto resultó motivador y estimulantes para los estudiantes.
Posibilidad de volver a utilizar el portafolio	Percepción de los estudiantes sobre si volverían a utilizar el portafolio de manera autónoma en el futuro.	Cursos de investigación	Los estudiantes volverían a utilizar el portafolio en su vida académica para cursos de investigación o que sean similares al curso de Investigación académica.
		Actividades a lo largo del ciclo	Los estudiantes volverían a utilizar el portafolio en su vida académica en cursos que demanden el desarrollo de actividades relacionadas a lo largo del ciclo (por ejemplo, un proyecto).

Motivos del poco uso del portafolio	Razones por las que los estudiantes no desarrollaron o completaron las distintas actividades del portafolio	Falta de tiempo	Los estudiantes perciben al portafolio como una herramienta que demanda mucho tiempo como para desarrollarlo frente a otras exigencias académicas.
		Difícil acceso	Los estudiantes perciben que la herramienta virtual elegida no es accesible para ellos, lo que dificultó el uso del portafolio.
Aspectos por mejorar	Recomendaciones de los estudiantes al docente para mejorar el uso del portafolio en el curso de Investigación Académica	Modelar estrategias cognitivas	Los estudiantes perciben que la necesidad de que el docente enseñe estrategias cognitivas de estudio a los alumnos para mejorar el uso del portafolio.
Especial	Códigos que no se pudieron ubicar en otras familias	Herramienta útil para cachimbos	Los estudiantes perciben que el portafolio es una herramienta útil para estudiantes que se incorporan recién a la vida universitaria.
		Mayor esfuerzo en la primera actividad	Los estudiantes expresan que estuvieron más motivados para el desarrollo del portafolio en las primeras actividades.